Québec

LE SECTEUR DE L'ÉDUCATION DANS LES UNIVERSITÉS DU QUÉBEC

Une analyse de la situation d'ensemble

Rapport
Comité de l'étude sectorielle en éducation
Code: 2301-0073

Conseil des universités

Sainte-Foy, le 15 juin 1987

Gouvernement du Québec

Dépôt légal: deuxième trimestre 1987
Bibliothèque nationale du Québec
Bibliothèque nationale du Canada

ISBN - 2-550-17676-6

Sainte-Foy, le 16 juin 1987

Monsieur Jacques L'Ecuyer
Président
Conseil des universités

Monsieur le président,

Le Comité chargé de l'étude sectorielle en éducation a l'honneur de vous présenter son rapport. Il vous remercie à l'avance de l'attention que vous accorderez à celui-ci et à son suivi.

Les membres du Comité vous prient d'agréer, monsieur le président, l'assurance de leur considération.

Le président du Comité de l'étude
sectorielle en éducation

Guy Provost

Maurice Boisvert

Manuel Crespo

Bernard Bonin

Madeleine Perron

Gilles Bonneau

Eigil Pedersen

COMITÉ DE L'ÉTUDE SECTORIELLE EN ÉDUCATION

Président:

Monsieur Guy Provost, vice-doyen exécutif, Faculté des sciences de l'éducation, Université Laval

Membres:

Monsieur Maurice Boisvert, conseiller, Conseil des universités

Monsieur Bernard Bonin, président, Comité des programmes et Commission de la recherche universitaire, Conseil des universités

Monsieur Gilles Bonneau, professeur, Département des sciences de l'éducation, Université du Québec à Chicoutimi

Monsieur Manuel Crespo, professeur, Faculté des sciences de l'éducation, Université de Montréal

Monsieur Eigil Pedersen, professeur, Faculté d'éducation, Université McGill

Madame Madeleine Perron, coordonnatrice de l'étude et secrétaire générale, Conseil des universités

Équipe de recherche du Conseil des universités:

Recherche et rédaction:	Madame Madeleine Perron, secrétaire générale
Assistant à la recherche et à la rédaction:	Monsieur Paul Lewis, agent de recherche
Secrétariat:	Madame Noëlla L. Paradis Madame Jacqueline Giroux Labbé

Note: Le générique masculin est utilisé sans aucune discrimination et uniquement pour alléger le texte.

TABLE DES MATIÈRES

		Page
	INTRODUCTION	1
I-	L'ÉVOLUTION DU SECTEUR	6
1.1	Quelques grands traits	6
1.1.1	Apport du secteur de l'éducation au développement des universités	6
1.1.2	État de la situation en 1983-1984	9
1.1.3	Complexité et diversité du secteur de l'éducation	10
1.2	Les défis à relever et les problèmes à résoudre	11
1.2.1	Problèmes associés au contexte universitaire	12
1.2.1.1	Un secteur éclaté	13
1.2.1.2	Des standards à améliorer	22
1.2.1.3	Un statut à consolider	27
1.2.2	Difficultés associées au contexte externe à l'université	30
1.2.2.1	Le poids des demandes du MEQ	31
1.2.2.2	Les attentes des milieux scolaires	32
1.2.2.3	La dévalorisation de la profession enseignante	33
II-	LES PROGRAMMES D'ÉTUDES DE 1ER CYCLE	37
2.1	Introduction	37
2.2	Les orientations à privilégier	38
2.2.1	Les objectifs de la formation initiale	38
2.2.2	Le plan de formation du programme	43
2.2.3	Le niveau d'exigences des cours et des programmes	46
2.2.4	Le suivi et l'évaluation des étudiants	47
2.2.4.1	Le suivi	47
2.2.4.2	L'évaluation	50
2.3	La formation des enseignants	51
2.3.1	Introduction	51
2.3.2	Quelques éléments de problématique	52
2.3.2.1	Transformations dans le secteur de l'éducation depuis 1983-1984	54

Page

2.3.3 Les programmes 55

2.3.3.1 Le grand nombre de programmes 55
2.3.3.2 Les besoins de formation à combler 60
2.3.3.3 Les stages de formation pratique 63
2.3.3.4 L'agrément des programmes 65

2.3.4 Besoins du milieu et perfectionnement 68

2.3.4.1 Les besoins de nouveaux enseignants 68
2.3.4.2 Le perfectionnement 75
2.3.4.3 L'organisation de la carrière d'enseignant . 80

2.4 Les autres formations professionnelles de 1er cycle 81

2.4.1 L'éducation physique et l'activité physique .....
au 1er cycle 83

2.4.1.1 La situation de l'emploi 83
2.4.1.2 L'organisation administrative 84
2.4.1.3 Les objectifs du 1er cycle en activité
physique 85

2.4.2 Le baccalauréat général en éducation 86

III- LES 2e ET 3e CYCLES 87

3.1 Introduction 87

3.2 La rationalisation des programmes 90

3.3 Les objectifs de la maîtrise 91

3.4 L'organisation des programmes 94

3.4.1 Les critères d'admission 94
3.4.2 Le nombre de cours dans les programmes de doctorat .. 95
3.4.3 Le régime d'études et la durée des études 97

3.5 La diplômation 102

3.6 La capacité d'accueil et d'encadrement des étudiants 104

3.7 Les besoins de diplômés de 2e et 3e cycles 108

3.7.1 Les diplômés de doctorat 108
3.7.2 Les diplômés de maîtrise 110

Page

IV- LE CORPS PROFESSORAL EN ÉDUCATION 112

4.1 Introduction 112

4.2 Le vieillissement du corps professoral 114

4.3 L'"auto-fécondation" lors de l'embauche 120

4.4 Le grand nombre de chargés de cours 121

4.5 L'ambiguïté de la fonction professorale dans un secteur de formation professionnelle 123

V- LA RECHERCHE EN ÉDUCATION 128

5.1 Introduction 128

5.2 La recherche en éducation des années 80: les points forts et les points faibles 131

5.2.1 Quelques facteurs de ralentissement du développement de la recherche en éducation 133

5.3 La consolidation des équipes 136

5.3.1 La recherche non subventionnée 136
5.3.2 La recherche subventionnée 137
5.3.3 Ébauche d'une "carte" des concentrations de recherche universitaire en éducation..... 143

5.4 L'organisation de la recherche en éducation dans le réseau 149

5.4.1 Miser d'abord sur l'acquis 150
5.4.2 Les rôles du MEQ et du MESS en recherche 151

5.5 Les besoins de recherche en éducation 152

5.5.1 Un mécanisme de définition des besoins de recherche en éducation..... 153
5.5.2 Le financement de la recherche prioritaire 154
5.5.3 La détermination des thèmes prioritaires 156

5.6 La diffusion de la recherche en éducation 157

5.6.1 L'impact de la recherche en éducation 158
5.6.2 L'aide à la diffusion 161

5.7 La recherche-développement en éducation 163

VI- RECOMMANDATIONS 164

ANNEXES

Annexe 1: Bibliographie

Annexe 2: Réactions des universités au Bilan du secteur de l'éducation

Annexe 3: Modifications aux données du Bilan du secteur de l'éducation

Annexe 4: Liste des participants aux ateliers de consultation

Annexe 5: Liste des personnes consultées sur l'organisation de la recherche en éducation

INTRODUCTION

Le mandat

Le mandat du Comité de l'étude sectorielle en éducation comportait deux aspects: brosser un tableau de la situation d'ensemble du secteur et élaborer les grandes lignes d'un cadre de développement à moyen terme. Ce dernier devait s'appuyer, entre autres, sur:

- l'analyse des besoins de main-d'oeuvre et des besoins de recherche en éducation;
- le choix de moyens susceptibles d'atténuer les problèmes décelés et de préserver les acquis;
- l'identification des activités qui pourraient faire l'objet d'une rationalisation et un aperçu des programmes d'enseignement et de recherche les plus prometteurs.

Le Bilan(1) demandé ne devait pas porter sur une évaluation détaillée de chacun des programmes, mais devait plutôt faire ressortir les grands traits et tendances du secteur universitaire de l'éducation, les points forts et les points faibles.

Le champ à l'étude

Le secteur universitaire de l'éducation est vaste et diversifié. Il n'existe pas de définition universelle de ce secteur. Aussi, afin de délimiter le champ à l'étude, le Comité a choisi une définition opératoire du secteur de l'éducation, en fonction des programmes offerts par les universités, selon les trois critères suivants:

- le rattachement administratif aux facultés et départements d'éducation;
- la formation des divers personnels de l'enseignement;
- la certification des programmes de formation des maîtres.

---

1. CONSEIL DES UNIVERSITÉS, COMITÉ DIRECTEUR DE L'ÉTUDE SECTORIELLE EN ÉDUCATION, Bilan du secteur de l'éducation, Sainte-Foy, 1986, 7 volumes. (Ci-après, intitulé: Bilan; dans les notes qui suivent, on précise aussi le titre du volume.)

Les facultés et départements d'éducation ne couvrent pas partout les mêmes champs: l'éducation physique relève de la faculté d'éducation dans deux universités seulement, alors que la psychoéducation(1) n'est rattachée à une faculté d'éducation qu'à Sherbrooke. Le Comité a donc choisi, dans un deuxième temps, d'inclure tous les programmes d'éducation physique et de psychoéducation qui n'étaient pas rattachés aux facultés, modules et départements d'éducation.

Cette définition du secteur de l'éducation n'a pu cependant être utilisée dans tous les volets du Bilan. Ainsi pour l'étude des ressources et pour celle de la recherche, le Comité a dû limiter l'analyse à certaines unités administratives, essentiellement les départements et facultés d'éducation.

La démarche suivie

Le Comité a d'abord centré ses efforts sur la réalisation d'un Bilan du secteur de l'éducation, comportant cinq volets:

- Les programmes de formation;
- Les clientèles;
- Les besoins de diplômés en éducation;
- Les ressources humaines et financières;
- La recherche.

Le Bilan comprend aussi une brève mise en contexte historique du secteur de l'éducation. Les principaux documents et bilans antérieurs(2) portant sur les sciences de l'éducation au Québec, sur la formation des

1. En 1983-1984, seulement certains programmes de psychoéducation étaient accrédités pour la formation des maîtres.
2. Voir la Bibliographie en Annexe 1.

maîtres et les conditions de son transfert à l'université(1) ont été analysés: le Comité en tire des éléments de problématique et les principaux traits de l'évolution dans les deux dernières décennies(2). A cette analyse, s'est ajoutée la compilation des plans de développement produits, en 1983-1984, par les facultés et départements d'éducation, et par les établissements, de façon à dégager les tendances en termes de développement et de priorités.

Dans un deuxième temps, le Comité a procédé à diverses consultations sur le contenu du Bilan et sur des questions plus larges, touchant surtout la formation des maîtres. Ainsi, il a sollicité des réactions au Bilan auprès de chacun des établissements universitaires concernés et il a mené plusieurs ateliers de consultation avec des experts du secteur de l'éducation, du milieu scolaire, des représentants des ministères intéressés et des administrations universitaires (3). Chacun des ateliers portait sur des thèmes précis(4) et comportait des éléments d'analyse et de prospective.

---

1. Des interviews ont été réalisées auprès de témoins de cette période dans quelques universités.
2. Bilan. Sommaire, p. 60 et suivantes, ("Historique").
3. Des réactions sont aussi venues de quelques professeurs du réseau et du MEQ.
4. L'atelier 1 portait sur les ressources humaines et financières et traitait essentiellement des thèmes du vieillissement, de l'"inbreeding", de la capacité d'encadrement, des liens avec les écoles, de la spécialisation, du financement, de la formation des maîtres et des sciences de l'éducation. L'atelier 2 couvrait les thèmes suivants reliés aux études de 2e et 3e cycles: la clientèle; la fréquentation des programmes; les diplômés; l'organisation des programmes; la recherche universitaire. L'atelier 3, centré sur le 1er cycle et la formation des maîtres, outre les aspects des programmes et de leurs clientèles, de l'organisation des programmes, abordait les conditions d'admission, d'évaluation et de suivi des étudiants, le plan de formation des enseignants du secondaire, le mode de spécialisation du 1er cycle et la question des liens avec les milieux scolaires. L'atelier 4, auprès des directions d'universités, outre l'ensemble des thèmes précédents, posaient les questions 1/ des plans de développement en éducation, 2/ d'un nouveau profil de professeur pour les secteurs professionnels, 3/ de l'impact de ce qui se fait en éducation à l'université sur les autres paliers scolaires. Certains éléments d'un cadre de développement étaient aussi discutés: le profil d'admission en éducation, la coordination de la formation des maîtres et la création d'un organisme autonome d'agrément des programmes de formation des maîtres. L'atelier 5 portait sur toutes les dimensions du sous-secteur de l'éducation physique et de l'activité physique.

Le Comité a par ailleurs consulté à quelques reprises l'Association québécoise des doyens et directeurs pour l'avancement des études et de la recherche en éducation. Il a rencontré des cadres et conseillers pédagogiques de la Commission des écoles catholiques de Montréal (CÉCM) pour discuter des liens formation initiale-stage-école. Il a enfin, à deux reprises, rencontré des représentants du syndicat des enseignants du primaire-secondaire de la Centrale d'enseignement du Québec (CEQ), sur des thèmes reliés aux volets des besoins et des programmes de formation et de perfectionnement. Il a aussi consulté des chercheurs de l'Institut québécois de la recherche sur la culture (IQRC), dont les travaux portent, entre autres, sur l'histoire de la formation des maîtres au Québec.

Dans un troisième temps, le Comité a consacré ses efforts à la production du présent rapport: les sources utilisées pour la préparation de ce dernier ont été de divers ordres, soit le Bilan, les ateliers et autres rencontres de consultation, les mémoires des universités, l'expertise des membres du Comité et une analyse documentaire variée(1).

Le rapport dépasse donc largement les perspectives et les données du Bilan. D'une part l'analyse documentaire a permis un certain arrimage du secteur universitaire de l'éducation aux divers courants canadiens et américains, en particulier en regard de la formation des enseignants et de la situation des facultés et écoles d'éducation. D'autre part les travaux de consultation ont permis au Comité de compléter ou de mieux interpréter l'analyse de certains aspects étudiés: par exemple les impacts du régime d'études à temps partiel sur la dynamique du secteur de l'éducation, le mode de renouvellement du corps professoral dans les dernières années, ou encore les initiatives des universités dans le domaine de l'évaluation des étudiants et des programmes.

Le plan du rapport

Le rapport débute par une analyse des caractéristiques du secteur de l'éducation de même que des défis à relever et des problèmes à résoudre (chapitre I). Dans un deuxième temps, le rapport présente les grandes

1. Voir la Bibliographie en Annexe 1.

lignes d'un cadre de développement pour le secteur. Sont successivement abordés les aspects suivants: les orientations à privilégier dans les programmes de ler cycle, notamment tout ce qui concerne la formation des enseignants (chapitre II); les programmes des cycles supérieurs et leurs clientèles (chapitre III); le corps professoral (chapitre IV); la recherche (chapitre V). On trouvera au chapitre VI l'ensemble des recommandations du Comité, relatives au secteur de l'éducation.

I- L'ÉVOLUTION DU SECTEUR

1.1 Quelques grands traits

L'établissement d'un réseau de facultés et départements universitaires d'éducation, à la fin des années 60, constitue un acquis important pour le développement de l'éducation au Québec, en particulier pour la recherche.

Ce réseau n'a pas été créé de toutes pièces cependant, car les universités avaient déjà pris de multiples initiatives dans le domaine de la formation psychopédagogique(1). En effet, dès la fin des années 40 pour les établissements francophones, bien avant dans le cas de McGill et de Bishop's, on retrouve des programmes de formation psychopédagogique de niveau universitaire. Une augmentation importante du nombre de programmes et d'étudiants caractérise cependant les deux dernières décennies.

1.1.1 Apport du secteur de l'éducation au développement des universités

Le transfert de la formation des enseignants à l'université et la création de l'Université du Québec, avec un mandat de régionalisation des services universitaires et de formation des maîtres, ont contribué de façon marquée à la croissance des universités et à la démocratisation de l'accès à celles-ci.

> "L'intégration de la 'formation des maîtres' au niveau universitaire et la mise sur pied des divers programmes de perfectionnement pour répondre aux nombreuses demandes de qualification des professeurs en exercice constituent des facteurs importants de développement du système universitaire francophone au cours des années 1960: entre 1964 et 1970, le secteur des sciences de l'éducation au niveau universitaire est en effet celui qui s'est développé le plus rapidement (taux de croissance de 19,2%), principalement en milieu francophone."(2)

1. Bilan. Sommaire, p. 62 et suivantes.
2. DANDURAND, Pierre, Marcel FOURNIER et Léon BERNIER, "Développement de l'enseignement supérieur, classes sociales et luttes nationales au Québec", dans Sociologie et sociétés, Montréal, XII, 2, 1980, p. 117.

En répondant ainsi aux attentes de la Commission royale d'enquête sur l'enseignement au Québec (1964), les universités, il faut le reconnaître d'emblée, ont consenti à d'importants efforts dans le domaine de la formation des enseignants, tout en continuant de développer les sciences de l'éducation, en particulier la recherche et les études avancées: l'administration scolaire, la mesure et l'évaluation, les fondements sociaux et politiques de l'éducation, la technologie éducative, le counseling et l'orientation professionnelle, l'andragogie, l'éducation physique font partie de ces autres sous-secteurs de l'éducation dont l'apport a été important.

Voici comment se caractérise cette période intense de croissance du secteur universitaire de l'éducation, en particulier celle des années 1969 à 1973, correspondant au transfert de la formation des maîtres à l'université:

> "- l'opération du transfert s'est effectuée avec une rapidité étonnante, à partir d'un plan très précis préparé par le M.E.Q., dans un climat de bonne volonté malgré les différences d'habitudes des partenaires impliqués, universités, écoles normales, M.E.Q.;
> - les défis étaient énormes et pour les universités et pour les écoles normales. Les universités ont dû créer à court terme de nombreux nouveaux programmes; l'improvisation n'a pas pu être évitée, en particulier dans certains secteurs sans ressources devant intégrer d'un seul coup des milliers d'étudiants;
> - le transfert à l'université abolissait la ségrégation institutionnelle des écoles normales de filles et de garçons et permettait un accès accru des femmes à des programmes universitaires;
> - les rôles du M.E.Q. devenaient encore plus complexes: le transfert à l'université n'a pas donné lieu à des précisions juridiques quant aux partages des responsabilités de formation et de certification qui auparavant dépendaient uniquement de la même instance, l'État;
> - chaque université abordait de multiples problèmes matériel, institutionnel et pédagogique selon ses traditions propres et les solutions variaient d'une université à l'autre. Par exemple dans certaines universités la formation didactique relevait de la faculté des sciences de l'éducation, dans d'autres elle était rattachée aux départements disciplinaires, etc."(1)

1. CONSEIL DES UNIVERSITÉS, La formation des maîtres au Québec: rétrospective et bilan, 1984, p. 11.

Le Bilan démontre clairement que les efforts massifs des universités se sont poursuivis pendant la période 1973-1983:

- augmentation rapide du nombre de programmes pendant la période 1973 à 1978 marquée par une croissance de 40%(1);
- augmentation de plus de 50% du nombre total d'inscriptions en éducation pendant la même période, avec un sommet de 32 000 étudiants en 1977-1978(2);
- augmentation de 58% des diplômes délivrés en éducation(3);
- croissance en particulier des inscrits et des diplômés de doctorat en éducation, dont le nombre annuel a doublé en dix ans dans ce dernier cas(4);
- nombre de professeurs multiplié par plus de cinq entre 1965-1966 et 1980-1981, alors que pour l'ensemble des universités du Québec ce nombre a un peu plus que doublé pour la même période(5);
- effort intensif des universités et des professeurs d'éducation en regard des qualifications académiques du corps professoral des facultés et départements d'éducation: alors qu'en 1960, 29% seulement détenaient un doctorat, ils sont 62% dans cette situation en 1983-1984(6);
- croissance rapide de l'implication en recherche en éducation: alors, qu'en 1969, 40% seulement des professeurs de ce secteur avaient mené des travaux de recherche, plus des deux tiers sont actifs en recherche subventionnée pendant la période 1979-1980 à 1983-1984(7);
- pour la période de 1979 à 1983-1984, le taux de croissance des dépenses de recherche en éducation est plus élevé (163%) que celui de l'ensemble des secteurs universitaires (80%)(8).

---

1. Bilan. Sommaire, p. 10 et suivantes.
2. Bilan. Les clientèles, p. 66.
3. Ibid., pp. 68-72.
4. Ibid., p. 78.
5. Statistique Canada, compilations spéciales:

	Éducation	Ensemble des universités
1965-1966	140	2 982
1980-1981	757	7 536

6. Bilan. La recherche, p. 12.
7. Ibid., pp. 13-14.
8. Voir le tableau 19 de l'Annexe 3 du présent rapport (p. 15).

1.1.2 État de la situation en 1983-1984

Le secteur de l'éducation est, après ceux de l'administration (20%) et des sciences sociales (15,7%)(1), le troisième en importance dans les universités québécoises en termes d'inscriptions. Les étudiants du secteur de l'éducation comptent en effet, en 1983-1984, pour 12,5% (28 000 étudiants) de la clientèle totale des universités. Dans deux universités, l'Université du Québec et Sherbrooke, le poids numérique des étudiants en éducation atteint même 20 à 25%.

Au 1er cycle, la très grande majorité des diplômés du secteur de l'éducation se retrouvent en formation des enseignants. De même, 85% des programmes de 1er cycle en éducation sont reliés à la formation et au perfectionnement des enseignants et l'Université du Québec assume à elle seule 50% de ces programmes.

En 1984, par rapport à l'ensemble des baccalauréats(2) émis dans tous les secteurs universitaires au Québec, on dénombre un diplômé sur six en éducation, en comparaison à un sur onze en génie et un sur cinq en administration.

Par contre, le ratio diplômés de maîtrise/diplômés de baccalauréat est de 0,12 en éducation contre 0,16 dans l'ensemble des secteurs disciplinaires(3).

Le nombre annuel de diplômés à la maîtrise varie entre 500 et 575 depuis 1980; pour le doctorat, il oscille entre 30 et 35.

Les professeurs oeuvrant en éducation représentent 14%(4) du corps professoral de l'ensemble des universités. Par ailleurs, le réseau de l'Université du Québec est fortement impliqué en éducation: il regroupe 40% des professeurs du secteur de l'éducation.

---

1. STATISTIQUE CANADA, Universités: inscriptions et grades décernés, 1983, cat. 81-204, pp. 20-29.
2. Ibid., p. 48.
3. Bilan. Les clientèles, p. 24.
4. Bilan. Les ressources humaines et financières, pp. 11-12. Les données corrigées sont présentées à l'Annexe 3 du présent rapport.

Près de la moitié de la recherche en éducation dans les universités québécoises concerne l'enseignement, et, dans toutes les universités, les trois quarts, ou plus, des recherches en enseignement portent sur la didactique(1).

Même si des variations importantes existent d'une université à l'autre, il s'avère que la performance en recherche des unités administratives d'éducation est relativement bonne dans l'ensemble. Cette performance est comparable, à plusieurs points de vue, à celle des autres secteurs des sciences sociales et humaines(2). Elle est même supérieure à celle des facultés et départements d'éducation du reste du Canada(3).

1.1.3 Complexité et diversité du secteur de l'éducation

Les facultés et départements d'éducation ne sont pas les seuls, loin de là, à oeuvrer dans le secteur de l'éducation. Depuis 1970, la plupart des autres facultés universitaires assument des responsabilités dans les programmes de 1er cycle de formation des enseignants. Cet état de fait, unique dans l'université, rend beaucoup plus complexe que dans d'autres secteurs l'organisation pédagogique et administrative des programmes en enseignement.

Par ailleurs, il existe plusieurs types de formation professionnelle menant à une pratique dans le secteur de l'éducation, dont le plus important est, bien sûr, celui de l'enseignement: l'administration scolaire, le counseling et l'orientation professionnelle, la psychoéducation(4), l'andragogie, l'activité physique sont de ceux-là. Au niveau des champs de connaissances développés aux 2e et 3e cycles, on retrouve une dizaine de spécialisations (5) s'alimentant à diverses disciplines. Chacun de ces sous-secteurs constitue des sortes d'enclaves(6) dans le champ des connaissances en éducation, ce qui augmente la diversité et la complexité du secteur.

1. Bilan. La recherche, pp. 92-94.
2. Ibid., p. 22.
3. Ibid., p. 16.
4. Un certain nombre seulement de psychoéducateurs oeuvrent dans le champ de l'éducation. La plupart sont plutôt rattachés au champ de l'intervention et de la réadaptation sociales.
5. Bilan. Les clientèles, p. 30 et pp. 83-85.
6. ANDREWS, John H.M. et W. Todd ROGERS (Eds), Canadian Research in Education: A State of the Art Review, Ottawa, CRSH, 1982, p. 9.

1.2 Les défis à relever et les problèmes à résoudre

Il n'est pas étonnant que, dans un secteur d'enseignement et de recherche aussi diversifié, ayant connu une croissance aussi drue et rapide, qui, de plus, se situe au confluent de deux cultures souvent en tension(1), la culture académique et la culture professionnelle, on doive faire face à différents ordres de problèmes. Par ailleurs, non seulement les traditions universitaires du secteur sont encore jeunes(2), mais l'état de développement des connaissances dans les divers champs de recherche en éducation(3) n'a pas encore atteint le niveau de maturité théorique et méthodologique qui caractérise d'autres champs des sciences sociales et humaines.

L'éducation est par ailleurs un champ d'activités professionnelles et de réflexion sociale marquée par une pluralité de valeurs(4), dans

1. CONSEIL DES UNIVERSITÉS, Avis sur le rôle de l'université dans la formation professionnelle (avis no 83.30), 1984, p. 2.
2. WISENTHAL, Miles, La recherche en éducation: réalisations et projets d'avenir, Ottawa, CRSH, 1981, p. 2:
   "[...] la recherche actuellement menée en éducation est considérablement moins avancée qu'elle ne devrait l'être, à la lumière des besoins du pays et du potentiel de la communauté des chercheurs en éducation. Dans une grande mesure, cette stagnation est due à la jeunesse relative de l'éducation en tant que discipline universitaire et à l'habitude qu'ont les autorités canadiennes en matière d'éducation de se fonder sur des résultats de recherche de source non canadienne."
3. -ANDREWS, John H.M., et W. Todd ROGERS (Eds), op. cit., p. 9:
   "The second purpose of the study was to describe the nature of research in Education. Here, also, diversity is so great that meaningful descriptions are unique to the various sub-fields. Indeed, as is true of academia in general, many of these sub-fields are themselves so highly differentiated in structure as to make generalization hazardous. Perhaps the most pertinent generalization across all these fields, then, is that because of their history they are not far beyond the pioneering stage in the process of building scholarly fields of study."
   -STAPLETON, John et al., Education Research in Canada: Aims, Problems and Possibilities, Ottawa, CRSH, 1981, p. 20. Cette enquête menée auprès des doyens en éducation à travers le Canada identifie des "barrières" internes aux facultés d'éducation dont:
   "Finally, in most Canadian provinces, faculties of education are relatively recent and do not share the long history of established applied disciplines such as law and medicine. Without that tradition, the discipline of education has had to prove itself, and it must be realized that it is encountering certain difficulties in discovering and elaborating its own models."
4. MINISTRE D'ÉTAT AU DÉVELOPPEMENT CULTUREL, La politique québécoise de développement culturel, Québec, Éditeur officiel, 1978, p. 415. Les universités ont été marquées par le pluralisme des philosophies de l'éducation en effervescence dans les années 1960-1970. Au point où le livre blanc sur le développement culturel caractérisait l'enseignement comme "un lieu privilégié des contradictions et des conflits de valeurs".

lesquelles interviennent fortement le gouvernement et d'autres groupes organisés, en particulier ceux des enseignants et des commissions scolaires. Ce contexte plus large influence aussi la vie interne et l'action du secteur universitaire d'éducation. Ainsi différents facteurs marquent les rapports que l'université entretient avec les milieux scolaires, les enseignants et le ministère de l'Éducation, soit:

- les rôles multiples du MEQ en formation des enseignants;
- les attentes particulières du milieu scolaire;
- les conceptions divergentes de la formation en enseignement;
- les perceptions variées quant à l'importance de la formation dans l'exercice du métier d'enseignant;
- les caractéristiques de la profession enseignante.

L'impact de ces facteurs s'avère souvent source de difficultés pour les facultés et départements d'éducation.

1.2.1 Problèmes associés au contexte universitaire

La situation du secteur de l'éducation s'est profondément modifiée au début des années 70, lors de l'intégration à l'université de la formation des enseignants: à l'encontre des autres champs professionnels (droit, génie, service social, psychologie, etc.), le champ de l'éducation dut alors s'adapter à une situation particulière de partage des responsabilités avec la plupart des autres unités administratives de l'université. L'effet de ce partage montre, par exemple, que la majorité des programmes actuels de baccalauréat en enseignement(1) ne sont pas rattachés aux facultés, aux familles ou aux modules d'éducation. Cette situation, qu'on retrouve aussi ailleurs(2) qu'au Québec, constitue la toile de fond sur laquelle s'imbriquent les caractéristiques et les problèmes suivants, dont il est difficile de déceler, pour certains, s'ils sont des causes ou des effets.

1. Bilan. Les programmes de formation, p. 32 et suivantes.
2. LANIER, Judith E. et Judith W. LITTLE, "Research on Teacher Education", dans Merlin C. Wittrock (Ed.), Handbook of Research on Education, 3rd Ed., New York, Macmillan, 1986, p. 529:
   "The definitional problem for researchers who seek to learn more about those who teach teachers is formidable, since teacher education is practically every one's and yet no one's, obvious responsibility or priority."

1.2.1.1 Un secteur éclaté

Le secteur de l'éducation est marqué par:

- une coordination administrative et pédagogique mal assurée en formation des enseignants;
- un grand nombre de spécialisations;
- une conception non intégrée de la formation à l'enseignement;
- des idéologies pédagogiques nombreuses;
- la présence de plusieurs paradigmes.

- Une coordination administrative et pédagogique mal assurée

Le partage de responsabilités décrit plus haut s'est vite avéré diffus(1). L'absence, dans chacune des universités, d'un organisme efficace exerçant une maîtrise d'oeuvre en formation des maîtres crée problème depuis 1970. Cette situation et ses conséquences d'éparpillement en regard d'une formation intégrée ont été décriées dans plusieurs rapports d'études depuis 1974(2). Les universités ont essayé plusieurs mécanismes de coordination des composantes oeuvrant en formation des enseignants. Ces efforts furent peine perdue, il faut bien le reconnaître. Toutes les formules essayées, certaines pendant plusieurs années, ont été abandonnées (3). Le Comité estime que cet état de fait s'avère préjudiciable à la qualité et à l'intégration de la formation à l'enseignement.

1. A l'exception de l'Université McGill:
"A l'université McGill, la formation des maîtres relève d'une structure unifiée, la responsabilité en étant confiée à la faculté des sciences de l'éducation; cette faculté a en matière de formation des maîtres un statut comparable à celui qu'ont d'autres facultés dans leur domaine respectif de formation professionnelle".
(UNIVERSITÉ MCGILL, Réponse de l'Université McGill au Bilan du secteur de l'éducation du Conseil des universités, Montréal, 1987, p. 4.)

2.-CONSEIL DES UNIVERSITÉS, Avis au ministre de l'Éducation sur la formation des maîtres (avis no 73.9), 1974, 22 pages.
-COMMISSION D'ÉTUDE SUR LES UNIVERSITÉS, COMITÉ D'ÉTUDE SUR LA FORMATION ET LE PERFECTIONNEMENT DES ENSEIGNANTS, Rapport, Québec, 1979, XIV, 330 pages.
-CONSEIL DES UNIVERSITÉS, Avis au ministre de l'Éducation sur les programmes de baccalauréat d'enseignement professionnel (avis no 83.2), 1983, 7 pages + annexes.

3. Bilan. Sommaire, pp. 89-93.

Par ailleurs, la composante de l'université qui s'identifie le plus à la formation des maîtres demeure partout la faculté ou le département d'éducation: en partie à cause du choix initial de confier cette formation à toute l'université, en partie à cause de facteurs de manque de prestige et de statut de ces derniers, de conflits d'intérêt entre les départements ou les facultés, les directions d'université ont décidé de partager la maîtrise d'oeuvre des programmes de formation à l'enseignement au lieu de la confier à leurs unités d'éducation. Autrement dit, à l'inverse de tous les autres secteurs professionnels et disciplinaires de l'université, aucune unité n'est reconnue comme ayant une autorité prépondérante en matière de formation des maîtres.

Les facultés et départements disciplinaires ont peu développé d'intérêt significatif pour la formation des maîtres et la recherche dans ce secteur; leur fonction principale demeure le développement de leur discipline. Ils peuvent difficilement, à cet égard, assurer la perspective professionnelle d'ensemble(1).

Une bonne part de l'organisation administrative de la formation des enseignants exige d'être revue dans la plupart des universités: le rattachement administratif des programmes, le pouvoir réel des comités de programmes sur l'orientation de ces derniers(2), l'encadrement et le suivi des étudiants sont des points importants de cette révision.

- Un grand nombre de spécialisations

Le problème de la spécialisation n'est pas propre à l'éducation: il touche toute l'université et provoque l'apparition d'une série de programmes centrés chacun sur un savoir cloisonné. Les spécialisations sont nombreuses en éducation; pour n'en nommer que quel-

1. La structure "modulaire" et "familiale" de l'Université du Québec vise, comme un de ses objectifs, une coordination de groupes de programmes, en particulier au niveau de la formation pratique. Mais là aussi la formation des maîtres est répartie entre plusieurs familles sans autorité prépondérante de la famille formation des maîtres.
2. Le secteur de l'éducation n'est pas le seul en cause ici: la gestion des programmes fait problème dans l'ensemble de l'université. Voir BRUNET, Roland, La question pédagogique ou l'université en question, Sainte-Foy, Conseil des universités, 1986, II, 51 pages.

ques-unes: l'éducation physique, l'administration scolaire, le counseling et l'orientation professionnelle, la mesure et l'évaluation, la technologie de l'enseignement, l'andragogie, l'éducation préscolaire, la psychologie éducationnelle, la formation des enseignants, qui, elle-même, se divise en autant de spécialités qu'on retrouve de disciplines d'enseignement dans le réseau scolaire (en distinguant parfois selon l'ordre d'enseignement), auxquelles s'ajoute l'enseignement à différentes catégories d'enfants en difficulté d'adaptation et d'apprentissage, spécialités distinctes de la formation des enseignants.

Plusieurs raisons expliquent plus particulièrement ce développement. D'abord, le secteur de l'éducation n'est pas un secteur homogène, mais un champ d'études, alimenté par plusieurs disciplines. Ensuite, les professeurs d'éducation n'ont pas tous été formés en éducation; plusieurs en effet proviennent des disciplines sur lesquelles se fonde le champ de l'éducation. Or, ces professeurs se présentent rarement comme professeurs d'éducation; ils ont plutôt tendance à s'identifier aux champs disciplinaires d'où ils proviennent(1), ou dans lesquels ils effectuent leur recherche ou leur enseignement, chacun selon sa discipline ou sous-discipline, contribuant ainsi à multiplier les sous-secteurs de spécialisation en éducation. Ces deux premiers facteurs ne sont pas pro-

1. La tendance est la même aux États-Unis selon, LANIER, Judith E. et Judith W. LITTLE, op. cit., p. 529:
"Identifying primarily with their discipline, the professors teaching foundations courses to prospective teachers (e.g., the psychology, sociology, history, or philosophy of education) tend to deny their teacher education role and identify those who teach methods courses and supervise practice teaching as the real teacher educators. But most professors teaching methods courses would disagree. Identifying with the school subjects of their expertise, they tend to consider themselves science educators or mathematics educators or reading educators, and point to those who coordinate or supervise student teachers as the real teacher educators. Those who supervise fieldwork in the schools are probably the only faculty, as a group, who publicly identify themselves as teacher educators.
The diversity of professional associations that these respective faculty groups join and serve, as well as the professional journals to which they subscribe and contribute, give evidence of the lack of cohesion and identity among the "real" teacher educator population."

pres au secteur de l'éducation: plusieurs autres champs d'études ont aussi ces mêmes caractéristiques. Mais leur impact en éducation apparaît plus marqué: la jeunesse du secteur dans l'université n'a pas encore permis l'intégration de ces apports disciplinaires extérieurs.

Troisièmement, depuis une quinzaine d'années, le MEQ a multiplié les champs de qualification et exigé des programmes de formation spécialisés menant à une certification spécifique.

Quatrièmement, l'enseignement, dans ses composantes disciplinaires, relève, comme on l'a vu plus haut, d'un grand nombre d'unités administratives, auxquelles les programmes sont rattachés en fonction de la discipline d'enseignement (français, chimie, géographie, etc.).

Il y a lieu de s'interroger sérieusement sur l'utilité d'un tel éclatement des sciences de l'éducation et de la formation des maîtres, surtout au 1er cycle. Deux raisons justifient cette interrogation. D'abord, il n'est pas évident que les spécialisations offertes se distinguent toujours les unes des autres. Plusieurs recoupements ont pu être notés d'une spécialisation à l'autre, si bien que certaines pourraient être remises en question. Par exemple, plusieurs aspects de la didactique, de la psychopédagogie, de la technologie de l'enseignement ou de la mesure et de l'évaluation se rejoignent et se recoupent.

Deuxième raison, les conséquences pour les étudiants sont de taille:

> "[...] [l'étudiant] peut en venir à disposer d'un know-how imposant. Mais le savoir intégré, la synthèse de connaissances relevant de plusieurs disciplines ou champs ne l'atteint pas vraiment. Il se trouve plutôt en présence d'un savoir étanchément cloisonné qui reproduit souvent les barrières professionnelles. Formulé différemment, on pourrait dire qu'il acquiert son know-how mais au détriment du know-what ou du know-why."(1)

1. BONIN, Bernard, Quelques réflexions sur le premier cycle universitaire au Québec, Sainte-Foy, Conseil des universités, 1986, p. 7.

Cette critique d'une spécialisation trop poussée au 1er cycle et du manque d'intégration entre les savoirs proposés aux étudiants ne met pas en cause cependant l'approfondissement d'une discipline (1) comme outil de formation intellectuelle à ce niveau d'études. C'est une certaine approche de la discipline qu'on questionne, notamment l'absence de perspective socio-historique, de liens avec les autres domaines de connaissances, de compréhension de la méthode développée par cette discipline et de ses limites.

Cette critique rejoint celles de plusieurs récents rapports américains sur les objectifs généraux du 1er cycle universitaire. D'autres rapports américains portant sur la formation des maîtres(2) insistent aussi sur l'urgence et la nécessité d'améliorer la formation générale qui leur est dispensée, au point de reporter la formation professionnelle en enseignement après un 1er cycle.

- Une conception non intégrée de la formation à l'enseignement

Dans la foulée du Rapport Parent, l'université a défini la formation des maîtres comme constituée d'applications de plusieurs disciplines déjà établies dans le champ universitaire. Il en est résulté une conception éclatée de cette formation, causée en particulier par le morcellement des responsabilités et par l'absence d'un fil conducteur de préparation à l'enseignement.

D'abord, il n'y a pas de structure commune de programmes pour la formation d'un enseignant: la durée des études dites "pédagogiques" varie selon que l'on se prépare à enseigner au primaire ou

1. Le terme "discipline" ou "disciplinaire" n'est pas univoque: il est employé dans le présent rapport dans trois sens; parfois il réfère à un champ d'étude, parfois à une discipline universitaire au sens strict, parfois à une matière enseignée à l'école secondaire. Le contexte immédiat entourant son utilisation précise laquelle des trois acceptions est en cause.
2. THE HOLMES GROUP, Tommorow's Teachers: A Report of The Holmes Group, East Lansing, 1986, XI, 97 pages. CARNEGIE FORUM ON EDUCATION AND THE ECONOMY, TASK FORCE ON TEACHING AS A PROFESSION, A Nation Prepared: Teachers for the 21st Century, New York, 1986, IX, 135 pages.

au secondaire. Ensuite, deux modèles d'organisation sont pratiqués: soit que la formation pédagogique suive des études spécialisées(1) (modèle consécutif en deux temps de formation), soit qu'elle s'intègre dans un baccalauréat en enseignement avec d'autres composantes de spécialisation disciplinaire. Dans ce dernier cas, on s'attend à ce que, dès l'admission dans le programme, les étudiants s'identifient comme des candidats à l'enseignement. Cette dernière formule suppose une intégration entre les composantes de programmes et non pas leur seule séquence: le Bilan a montré non seulement l'absence d'une telle intégration mais même l'existence de programmes (composés d'une majeure et d'une mineure) de baccalauréat en enseignement dans lesquels les étudiants ne s'identifient comme candidats à l'enseignement qu'au deux tiers du programme, lors de l'entrée à la mineure.

Chaque morceau de programme est alors conçu selon la rationalité des départements mis à contribution et non selon des objectifs, définis en commun, de préparation au métier d'enseignant(2). Cette situation est aggravée par les caractéristiques de l'organisation universitaire dans son ensemble: à cause de leur pouvoir disciplinaire, les professeurs contrôlent pour l'essentiel le contenu et l'orientation des cours. Leur allégeance va d'abord au département et non au programme. Dans ce contexte, les comités de programmes

1. On observe alors que la durée de la formation pédagogique varie entre les universités de 24 à 45 crédits.
2. Le même problème se retrouve aux États-Unis:
"The promise of curricular integration is based on a premise of mutual respect between teacher educators and arts and sciences faculty - a premise that is questionable, at best. In many universities, faculty from the arts and sciences are leery about getting too physically close to the building wherein teacher education occurs, let alone talking to the teacher educators who work there."
(LASLEY, Thomas J. (Ed.), The Dynamics of Change in Teacher Education, Washington, American Association of Colleges for Teacher Education, 1986, p. 7.)

ont peu d'emprise sur les orientations de ces derniers. Il en résulte une gestion des programmes faible et peu efficace. A cet égard, l'université vit déjà un problème d'éclatement dont les conséquences sont plus graves dans le cas de la formation des maîtres.

Les données du Bilan et les ateliers de consultation confirment nettement que la formation d'un enseignant du secondaire est la moins intégrée en regard de la préparation au métier d'enseignant. La raison principale invoquée pour justifier le modèle de formation actuel est la suivante: étant donné la spécialisation des divers départements et le rôle de "gardien intellectuel" de la discipline qui en découle, la formation disciplinaire d'un enseignant, pour être vraiment à la "fine pointe", doit se prendre dans le département disciplinaire. Ce qui revient à dire à toutes fins pratiques, prise telle quelle dans les cours d'un autre programme de baccalauréat ayant ses propres objectifs. Ce qui est absent de cette vision organisationnelle, c'est la reconnaissance de la spécificité de l'enseignement(1) et de la nécessité d'un fil conducteur de préparation professionnelle à l'enseignement dans tout le programme; car autrement,

> "La formation proprement pédagogique de l'enseignant(e) du secondaire ne réussit pas à modifier fondamentalement cette identité disciplinaire fabriquée au cours de deux ou trois années d'études universitaires: elle y ajoute une mince couche de vernis pédagogique et facilite, notamment grâce aux stages, l'insertion professionnelle. Elle n'est finalement que cela: un vernis et un corridor d'accès à l'école où l'aspirant-maître apprendra les dures réalités secondaires que les disciplinaires qui l'ont formé ignoraient superbement. Elle n'est que cela, parce

1. Seule l'université McGill reconnaît cette spécificité dans les programmes préparant à l'enseignement secondaire:
"For pre-service Bachelor of Education programs, especially those in secondary education, the Faculty of Education relies on other faculties for most of the academic courses; in all programs, the counseling of students and the professional orientation of programs is the primary responsibility of the Faculty of Education".
(UNIVERSITÉ MCGILL, op. cit., p. 4.)

qu'elle n'a pas les moyens d'être autre chose et que le temps lui manque pour pénétrer plus profondément et restructurer l'identité professionnelle du maître. Ce travail, c'est la pratique elle-même qui s'en chargera; c'est au cours des premières et difficiles années d'enseignement que l'enseignant(e) apprendra à survivre et même, (si tout va bien), à s'épanouir dans l'enseignement, ou au contraire décidera de fuir une situation qu'il n'a pas réussi à maîtriser et dont il ne peut tirer profit."(1)

- Des idéologies pédagogiques nombreuses

Au cours des deux dernières décennies, plusieurs idéologies pédagogiques(2) ont marqué le monde de l'éducation, au Québec comme ailleurs. L'université n'a pas échappé aux débats, souvent virulents, auxquels a donné lieu l'emprise de ces idéologies dans certains programmes en éducation et dans la vie des facultés et départements d'éducation en général: opposition parfois farouche de groupes de professeurs selon l'idéologie dominante des uns et des autres, conceptions différentes du développement de la personne et de l'apprentissage, conceptions différentes du rôle de l'école et de l'enseignant, agents de changement ou de reproduction de la société, etc.

Quelques exemples: entre la conception traditionnelle de l'enseignement, qualifiée d'autoritaire et de mécaniste, et la conception organique de l'éducation(3) (d'où est né le concept du "s'éduquant"), ont aussi été en vogue la pédagogie de conscientisation s'inspirant d'une grille d'analyse des luttes des classes(4), et d'autres approches psychoéducatives s'inspirant, par exemple, de la psychanalyse ou d'une conception libertaire de l'éducation. L'image qui ressort de ces débats, pour le reste de l'université, en est malheureusement plus une de division que de diversité;

1. LESSARD, Claude, "La profession enseignante: multiplicité des identités professionnelles et culture commune", dans Repères, essais en éducation, no 8, 1986, pp. 148-149.
2. BERTRAND, Yves et Paul VALOIS, Les options en éducation, Québec, MEQ, 1980, XXIII, 471 pages.
3. CONSEIL SUPÉRIEUR DE L'ÉDUCATION, L'activité éducative. Rapport annuel 1969/70, Québec, 1970, IX, 239 pages.
4. VALOIS, Paul et al., Une synthèse, Québec, MEQ, 1985, p. 111 et suivantes.

alors que la seconde peut s'avérer positive, la première peut signifier un éparpillement antinomique des objectifs d'un programme ou des orientations d'une profession.

- La présence de plusieurs paradigmes

L'état de développement des connaissances en sciences de l'éducation n'a pas encore permis la formation d'un consensus sur un corpus de connaissances dans bien des champs d'études en éducation. La situation est la même d'ailleurs dans plusieurs autres champs des sciences sociales et humaines:

> "Social scientists pursue their research activities within the framework of a school of thought that defines proper goals, starting points, methods, and interpretive conceptions for investigations [...]. These schools of thought operate much like Kuhnian paradigms or Lakatosian research programs insofar as they are relatively insular and predictably uniform. However, in no sense are social science fields necessarily dominated by a single school of thought. Indeed, as Kuhn observed, what distinguishes the social from the natural sciences is this very absence of a single dominant paradigm."(1)

Plusieurs théories psychologiques ont donné lieu à des modèles d'enseignement et d'apprentissage différents. La sociologie et l'anthropologie, pour n'en nommer que deux, apportent aussi des connaissances nouvelles en regard de la vie d'une classe, du rôle et de l'interaction d'un groupe d'élèves. D'autres modèles pédagogiques sont venus plutôt de pratiques de l'enseignement. En outre, sur le plan de la recherche, on oppose parfois la recherche qualitative à la recherche quantitative, la recherche-action à la recherche expérimentale. Le Comité estime que cette diversité d'approches et de perspectives doit se comprendre non seulement comme le "lot normal" du stade d'évolution des champs d'études en éducation mais plus encore comme un signe d'état de santé:

---

1. SHULMAN, Lee S., "Paradigms and Research Programs in the Study of Teaching: A Contemporary Perspective", dans Merlin C. Wittrock (Ed.), Handbook of Research on Teaching, 3rd Ed., New York, Macmillan, 1986, p. 5.

"Where Kuhn erred, I believe, is in diagnosing this characteristic of the social sciences as a developmental disability, a state of preparadigmatic retardation. Indeed, it is far more likely that for the social sciences and education, the coexistence of competing schools of thought is a natural and quite mature state."(1)

"The absence of a single research paradigm is not a sign of pathology in the field. The presence of active, occasionnaly even acrimonious, debate among investigators does not signal danger for the field of study. The publication of this edition finds research on teaching in a state of admirable vigor and promising progress. It is not Newtonian progress, to be sure, but it is precisely the kind of development appropriate to educational inquiry."(2)

1.2.1.2 Des standards à améliorer

On retrouve dans le secteur de l'éducation quantité d'étudiants dont l'excellence est confirmée, tant par leur dossier scolaire antérieur que par leurs aptitudes générales à l'étude, leur curiosité intellectuelle et leur motivation vis-à-vis l'étude de l'enseignement et des sciences de l'éducation.

Mais la qualité d'un bon nombre d'autres qui s'inscrivent dans ce secteur est très souvent mise en doute, tant aux États-Unis, au Canada qu'au Québec. Selon certains, les étudiants du 1er cycle dans certains champs des sciences humaines et dans celui de l'éducation seraient parmi les plus faibles de l'université. Au point où on invoque parfois cet argument pour expliquer en partie la faible qualité de l'enseignement dans les écoles primaires et secondaires.

De façon globale, le Comité estime, s'il se réfère à l'analyse carrément critique que faisait le Rapport Parent des programmes de formation des maîtres au début des années 60, que des progrès remarquables et incontestables ont été faits en regard des standards de formation des enseignants, nonobstant les problèmes qui demeurent.

1. Loc. cit.
2. Ibid., p. 33.

"C'est pourquoi les écoles normales, loin d'être à l'avant-garde du progrès pédagogique, n'enseignent pas toujours les disciplines requises pour l'enseignement au cours secondaire ou les méthodes nouvelles qui se répandent dans les écoles élémentaires. C'est ainsi que le programme de mathématiques et de sciences du brevet A ne répond pas aux exigences du cours secondaire scientifique [...]."(1)

Certaines études américaines(2) indiquent que le véritable problème n'est pas que de bons étudiants ne s'inscrivent pas en éducation, mais que trop d'étudiants faibles deviennent enseignants - et le demeurent. Une bonne proportion (10%, soit à peu près la proportion des diplômés d'éducation par rapport au total) d'étudiants du quintile supérieur s'inscrivent encore en éducation; il est à peu près impossible d'accroître cette proportion, tout simplement parce qu'il n'y en a pas suffisamment pour tous les postes à combler dans les différentes professions.

On sait aussi que, règle générale, il est plus facile de se faire admettre dans certains programmes d'éducation qu'en sciences pures ou appliquées par exemple, car les exigences sont moins élevées. Ce n'est cependant pas le cas de tous les programmes, car les exigences des profils d'accès varient, par exemple ceux préparant à l'enseignement secondaire. Mais les facultés et départements d'éducation ont souvent la réputation d'être peu sélectifs lors de l'admission. En fait, quelques universités ont, selon leur capacité d'accueil, des pratiques de sélection et de contingentement dans plusieurs programmes d'éducation. La faiblesse viendrait alors surtout, selon certains, du bassin de candidatures en éducation, qui n'attire pas suffisamment de bons étudiants.

1. COMMISSION ROYALE D'ENQUÊTE SUR L'ENSEIGNEMENT DANS LA PROVINCE DE QUÉBEC, Rapport de la Commission royale d'enquête sur l'enseignement dans la province de Québec (rapport Parent), Québec, 1963-1966, tome II, p. 268.
2. Voir notamment: LANIER, Judith, "A Look at the Research/Demographics: What Do They Tell Us About Integrating Statewide Systems for Teacher Education?", dans Partnership for Excellence. School/College Collaboration and Building Integrated Teacher Education Systems Statewide. Proceedings, Washington, Council of Chief State Schools Officers, 1985, pp. 9-19.

Par ailleurs on invoque souvent un autre facteur, qui a pour effet d'amplifier l'impact de conditions d'admission assez larges: les étudiants obtiennent facilement des notes élevées dans plusieurs programmes. Ce dernier point exige d'être inséré dans un contexte plus large. Il existe plusieurs philosophies et idéologies de l'évaluation en milieu universitaire, dont les fondements, dans bien des cas, trouvent appui sur des théories de l'apprentissage scolaire et de la motivation. Il faut reconnaître que la diversité d'approches dans le domaine de l'évaluation repose sur d'autres fondements que le seul laxisme. En outre, un facteur socio-culturel de refus de l'évaluation, presque occidental dans son étendue, a marqué les années 70 de haut en bas de la pyramide scolaire.

Au-delà de l'effet de ces facteurs, le Comité estime cependant qu'il y a encore des manques, parfois sérieux, au niveau de l'évaluation des apprentissages et que cette situation affaiblit les standards de formation et de promotion dans un certain nombre de programmes.

Il faut aussi reconnaître que la politique d'accessibilité universitaire et les règles de sélection en jeu ont provoqué une baisse des exigences dans certains secteurs de l'université, notamment dans celui de l'éducation.

Ce problème, qui semble aussi affecter, à des degrés divers, le secteur des sciences sociales, appelle quelques commentaires. Une bonne proportion des étudiants du secteur de l'éducation sont, en fait, des enseignants en exercice venus chercher un complément de formation, une deuxième certification ou du perfectionnement professionnel; en général les universités ont accueilli ces étudiants sans trop de conditions, étant donné leur mandat de perfectionnement des enseignants. En ce sens, le problème en a d'abord été un de recrutement sur le marché du travail que de conditions d'admission. A cet égard, il faut rappeler que des programmes de perfectionnement comme PPMF et PPMEP, confiés à l'université, ont exigé,

à toutes fins pratiques, que soient admis tous ceux qui le demandaient. Par ailleurs, des normes d'admission plus sévères n'auraient probablement pas pour effet, à elles seules, d'augmenter le nombre de bons candidats, mais uniquement de diminuer le nombre de candidats moins forts. En effet, pour attirer plus de bons candidats, il faudrait rendre la profession plus intéressante. Les bons candidats ne sont pas suffisamment nombreux pour toutes les professions, qui se les arrachent. L'enseignement n'est pas, par les temps qui courent, la profession la plus valorisée.

Une étude récente(1) confirme en effet que l'accès à bon nombre de programmes du secteur des sciences humaines et de l'éducation à l'université comporte peu d'exigences, c'est-à-dire,

- ne comprend aucune exigence spécifique en regard du secondaire, ni aucun cours de mathématiques au cégep;
- permet systématiquement l'admission d'étudiants dont les dossiers académiques du secondaire sont parmi les plus faibles de ceux qui sont inscrits au programme de "sciences humaines sans mathématiques" du cégep(2), c'est-à-dire qu'une bonne proportion d'entre eux ont obtenu en secondaire IV et V des résultats les situant entre 50% et 60%.

Une autre étude(3) montre également que:

- 50% des étudiants de cégep qui ont choisi de s'inscrire en éducation à l'université ont eu un rendement sous la moyenne en mathématiques au cégep ou, pour un certain nombre d'entre eux, ont même exclu tout cours de mathématiques au cégep;

---

1. LACOUR-BROSSARD, Louise, "Les étudiants en sciences humaines", dans Recherches sociographiques, XXVII, 3, 1986, ("Les cégeps, vingt ans après"), pp. 449-466.
2. La cote de classement utilisée par le Service régional des admissions aux cégeps de la région de Montréal (SRAM) les situe aux derniers rangs des admis.
3. CRÉNARD, Pierre, "Le passage du cégep à l'université", dans Recherches sociographiques, Québec, XXVII, 3, 1986, ("Les cégeps, vingt ans après"), pp. 467-479.
   Le Service de la recherche institutionnelle de l'Université du Québec a accepté de publier les données désagrégées concernant l'éducation.

- la proportion d'étudiants ayant choisi l'éducation et ayant suivi des cours de mathématiques enrichies au secondaire est plus faible que dans les autres secteurs.

Un bon nombre d'étudiants se présentent donc au secteur universitaire de l'éducation avec un dossier scolaire faible. Cette situation influence le niveau moyen des cours, car des professeurs peuvent avoir tendance à "ajuster" leurs attentes et exigences à la moyenne de leurs groupes d'étudiants. En outre, l'évaluation et les exigences de passage étant ce qu'elles sont, il peut s'ensuivre que dans trop de cas la qualité des diplômés est à l'avenant et que la formation reçue n'est pas suffisamment large et approfondie.

Le message implicite tiré d'une telle situation est que la préparation à l'enseignement est parfois peu exigeante et qu'on peut accéder, sans trop d'efforts, au métier d'enseignant(1).

Raffermir les conditions d'admission et de diplômation doit devenir une priorité des facultés, familles et départements d'éducation (tout en offrant des activités de récupération et de support aux étudiants dont la maîtrise de certaines habiletés, langue maternelle ou seconde, mathématiques, etc., laisse à désirer). Certains établissements sont déjà largement engagés d'ailleurs dans une telle voie.

---

1. La situation est la même aux États-Unis:
"The lack of rigorous entrance, matriculation, and exit requirements conveys a consistent message. Few applicants getting into college are denied access to teacher education, and few who wish to persist are denied recommendations for certification. The curriculum's easy access and implicit assurances of success provide the opportunity to learn that "anybody can teach". The induction period reinforces this lesson as the beginning teacher comes to learn about the underlying paradoxes in teachers' lives. Spencer-Hall (1982) contrasts the specialized knowledge that teachers are told is required for teaching and the work environment in which untrained substitutes are permitted to teach classes and in which teachers are routinely assigned to new subject areas and grade levels for which they have not been prepared."
(LANIER, Judith E. et Judith W. LITTLE, op. cit., p. 549.)

1.2.1.3 Un statut à consolider

La position des facultés et départements d'éducation n'est pas très élevée dans l'échelle de prestige des universités. Plusieurs facteurs, historique, normatif et organisationnel, ont provoqué une relative dévalorisation du statut des facultés et départements d'éducation. Une étude portant sur l'ensemble de la recherche en éducation dans les universités canadiennes révèle que les circonstances historiques de l'intégration de la formation des maîtres pèsent encore lourdement à cet égard, au Québec comme dans le reste du Canada.

> "Following amalgamation there ensued in each university a traumatic but zesty period of confrontation and integration as the strong practical traditions of the normal schools were challenged on every front by the scholarly values and practices of the university. At the risk of over-idealizing the union, at its best it embodies a fusion of theory and practice which sets it somewhat apart from the exclusive focus upon knowledge which typifies the training of professionals in most other fields in the university. Education stands virtually alone in combining in its undergraduate programs coursework, which establishes a professional knowledge base, with an extensive practicum, in which real schools are used as laboratories.
>
> This historical sketch is important because without being aware of the unique background one would be puzzled as to why Education is different in many ways from other faculties on campus. The insistence upon a union of scholarship and practice appears to others, whose sole concern is scholarship, to be a rejection of traditional university values. At least in part, this effect counts for the relatively low status ascribed to Education on most Canadian campuses."(1)

---

1. ANDREWS, John H.M. et W. Todd ROGERS, op. cit., p. 8.

En deuxième lieu, les facultés et départements d'éducation, comme d'autres secteurs professionnels de l'université(1), sont au coeur des tensions entre la culture académique de l'université, valorisant d'abord la recherche et la formation théorique, et la culture professionnelle: pour cette dernière, les premiers facteurs de succès dans l'enseignement sont l'expérience et le "talent naturel".

> "De fait, selon la perception des enseignants, ce facteur [la formation et le perfectionnement universitaires] est à peine plus important que leur propre expérience d'élèves [...]."(2)

Les facultés et départements d'éducation doivent donc constamment tenter de réconcilier deux ensembles de normes qui découlent respectivement de conceptions souvent opposées de la formation d'un enseignant. La situation est la même dans le reste du Canada.

Dans une étude récente portant sur les caractéristiques des facultés d'éducation de dix universités anglophones du Canada, ce problème est posé comme une constante partout:

> "As Cushman and other historians point out, however, the problem is deeper than merely adopting a new set of norms. The problem lies in the different perceptions held about effective teacher education. The academic tradition provides the basis for the 'liberal arts' view of teacher education which argues that formal education is centred in the world of knowledge and is aimed at the development of the mind. The 'professional' view places much more emphasis on the learning process and interprets that process in a way that extends it far beyond intellectual and academic learning [...]. The former view is more prevalent in academic departments; the latter typical of the teachers college. Cushman argues that a main function of faculties of education within a university is to reconcile these viewpoints to achieve the best of both worlds. Teacher education, however it is conducted within university settings, is continually struggling with this problem in one way or another."(3)

---

1. CONSEIL DES UNIVERSITÉS, Avis au ministre de l'Éducation sur le rôle de l'université dans la formation professionnelle (avis no 83.30), 1984, p. 3.
2. VALOIS, Paul et al., op. cit., p. 218.
3. WIDEEN, Marvin F., "Characteristics of Faculties of Education", dans David Hopkins et Ken Reid (Eds), Rethinking Teacher Education, London, Croom Helm, 1985, pp. 85-86.

En troisième lieu, la structure de l'organisation des programmes de formation des enseignants dans la plupart de nos universités met en opposition constante les rationalités disciplinaires, correspondant, on vient de le dire, aux valeurs dominantes du milieu universitaire, et la rationalité pédagogique de la formation professionnelle. Les cours en éducation sont souvent jugés, sous cet angle, de moindre valeur ou utilité que les cours disciplinaires, ce qui "déteint" sur le statut des facultés et départements en cause.

A l'intérieur même des facultés et départements d'éducation, des sous-groupes de professeurs ont subi le même processus de dévalorisation et de dépendance disciplinaire. En effet, il n'y a pas d'homogénéité théorique ou professionnelle entre les différents spécialistes oeuvrant dans une faculté d'éducation. Une hiérarchie de statuts existe encore (quoique cette situation tende à s'estomper), qui fait que le psychologue ou le sociologue de l'éducation ont plus de "légitimité" (à cause de leur identité disciplinaire) que celui qui se présente comme un spécialiste de la pédagogie(1). Par ailleurs, les restructurations qu'ont connues ou qui sont en cours dans certaines facultés d'éducation reposent, pour une partie, sur cette recherche de légitimité universitaire: on s'éloigne de départements ou de sections centrés sur la formation d'enseignants pour un ordre scolaire, pour adopter un regroupement disciplinaire(2).

Face à ces problèmes de statut et de prestige, il n'est pas étonnant que certains professeurs, même dans la faculté d'éducation, ne veuillent pas reconnaître clairement une identification professionnelle à la formation des maîtres.

Lors des consultations menées sur le Bilan, un vice-recteur s'étonnait que "même dans la Faculté des sciences de l'éducation, beaucoup de professeurs ne veuillent pas s'impliquer en formation des maîtres": toute la culture universitaire les incite à cela, il

1. LESSARD, Claude, op. cit., pp. 173-174.
2. Bilan. Sommaire, pp. 88-89.

faut bien le reconnaître. En définitive, l'intégration de la formation des maîtres et des sciences de l'éducation reste difficile, à cet égard, pour beaucoup de professeurs en éducation.

> "Sorte de fromage gruyère, univers-passoire ou de passage de toutes sortes d'influences et de légitimités, la formation des maîtres et par conséquent, le corps de formateurs, ont toutes les difficultés du monde à construire et à imposer sa légitimité universitaire et professionnelle. Incapable de se définir collectivement et d'ainsi se doter d'une identité apte à faire converger et à développer une culture propre, un projet spécifique qui intègre et différencie tout à la fois le groupe, les formateurs adoptent souvent des stratégies davantage individuelles ou de sous-groupes que véritablement collectives."(1)

En quatrième lieu, les facultés et départements d'éducation portent aussi l'image négative d'un secteur peu exigeant en termes de standards d'admission et de diplômation. Même s'ils ne sont pas les seuls dans ce cas dans l'université, loin de là, et malgré des changements visibles à cet égard, cet élément participe au processus de surdétermination multiple venant des facteurs énumérés plus haut et alimentant une certaine image négative des facultés et départements d'éducation.

1.2.2 Difficultés associées au contexte externe à l'université

Les facultés et départements d'éducation font aussi face à de multiples pressions dont l'origine est extérieure à l'université. Le Bilan(2) montre l'existence de problèmes de concordance entre la formation en enseignement, la certification, l'embauche, l'affectation et le système de perfectionnement, provoquant des dysfonctions qui affectent l'ajustement des universités aux besoins du système d'éducation. L'université n'a pas le pouvoir de modifier ces situations, qui dépendent des divers employeurs (MEQ, commissions scolaires) et des conditions fixées par les relations de travail.

---

1. LESSARD, Claude, op. cit., p. 179.
2. Bilan. Les besoins de diplômés en éducation, p. 4 et suivantes.

Outre ces contraintes systémiques sur l'action du secteur universitaire de l'éducation, trois facteurs ont exercé des pressions particulières sur le développement de ce dernier, sur l'orientation et les contenus de programmes, de même que sur l'image de la formation des enseignants à l'université:

- les rôles du MEQ;
- les attentes des milieux scolaires et des enseignants;
- le statut de la profession enseignante.

1.2.2.1 Le poids des demandes du MEQ

Le secteur de l'éducation est le seul dans l'université dont la majorité des programmes de 1er cycle sont soumis à un agrément gouvernemental comportant des règles générales et des règles particulières de composition selon l'ordre d'enseignement, le type d'enseignement et selon des catégories particulières d'élèves.

Les conditions de la certification relevant aussi du MEQ, le secteur de l'éducation a dû créer depuis une quinzaine d'années, de multiples programmes spécialisés pour répondre à de nouvelles certifications en enseignement.

Tout le développement des facultés et départements d'éducation, comme du reste du secteur de l'éducation d'ailleurs, est marqué par ces demandes successives, au point où la structure du secteur, c'est-à-dire les champs d'études existants, reproduit assez fidèlement le développement de nouvelles spécialités dans les milieux scolaires.

De même, le MEQ est intervenu massivement dans la recherche en éducation par des programmes spéciaux et par des commandites, qui ont imposé des cadres étroits à la recherche dans plusieurs universités(1).

1. Bilan. La recherche, pp. 38-46.

Ce cumul de responsabilités assumées par le MEQ et le MESS a diminué la marge de manoeuvre des universités, a créé un certain attentisme(1) de leur part vis-à-vis tout ce qui regarde l'éducation. La dynamique des rapports gouvernement-université-secteur de l'éducation a limité le leadership des facultés et départements d'éducation et leur a imposé un type de développement trop axé sur la seule réponse à des commandites de programmes d'enseignement et de programmes de recherche.

1.2.2.2 Les attentes des milieux scolaires

Les pressions pour rendre la formation plus pratique, plus adaptée aux demandes immédiates des milieux scolaires, sont celles qui dominent. Ces pressions semblent constantes et viennent autant des jeunes candidats à l'enseignement que des enseignants en perfectionnement. Elles font partie de la culture professionnelle du milieu enseignant et sont souvent en choc avec les normes de l'université. A cause de ces dernières, les professeurs d'éducation, en particulier dans les universités francophones, n'ont pas eu tendance à s'impliquer de façon significative dans les stages et la formation pratique, à maintenir des liens avec le milieu scolaire.

1. CONSEIL DES UNIVERSITÉS, La formation des maîtres au Québec: rétrospective et bilan, 1984, p. 68:
   "1° La définition des champs de juridiction dans la formation des maîtres fait problème au détriment d'une véritable prise en charge par l'université.
   2° Les standards de formation et l'évaluation des programme sont laissés à l'action de l'État et se révèlent lacunaires. L'action de l'université, dans ce contexte, est "attentiste", mal organisée souvent, et sans leadership.
   3° Les dynamiques État-syndicats d'enseignants et État-universités, en l'absence d'un véritable groupe professionnel, donnent lieu à un cumul de pouvoirs au M.E.Q. Ce qui illustre que, si la présence des corporations crée dans certains cas des problèmes sérieux de rapports de force au détriment de la qualité de l'action de l'université, l'absence d'un véritable groupe professionnel chez les enseignants s'avère aussi lourde de conséquences 'irritantes'."

L'évaluation de la place de la formation varie beaucoup aussi selon qu'on la fasse du point de vue universitaire ou selon qu'on parte de celui des enseignants. Les résultats de l'enquête socio-pédagogique, menée auprès des enseignants du Québec(1) il y a quelques années, montrent qu'à l'avis de six d'entre eux sur dix (2), la formation universitaire n'est pas nécessaire pour être un bon enseignant. De même, quand ils classifient par ordre d'importance les facteurs de succès dans l'enseignement, ils indiquent d'abord l'expérience, ensuite la préparation personnelle, les dons naturels; la formation ou le perfectionnement ne viennent qu'après et ne sont guère jugés plus importants que leur propre expérience d'élève, comme nous l'avons déjà indiqué plus haut.

Lors des derniers États généraux sur la qualité de l'éducation au Québec(3), les participants ont souligné que l'ensemble de la relation université-milieux scolaires devait être repensé: on insistait encore une fois, entre autres, sur des visées de changements profonds dans la formation pratique.

Cependant, le "programme idéal de formation", selon l'enquête précitée, devrait être plus sélectif à l'admission, plus centré sur les fondements de l'éducation. Cette dernière attente peut sembler paradoxale, mais elle révèle bien l'ambivalence des différentes pressions auxquelles sont soumises les facultés et départements d'éducation.

1.2.2.3 La dévalorisation de la profession enseignante

La profession enseignante ne connaît pas encore, à l'instar d'autres groupes professionnels(4), l'autonomie, la valorisation et

1. VALOIS, Paul et al., op. cit.
2. LESSARD, Claude et Josianne BASQUE, Les enseignantes et enseignants de sciences, Québec, MEQ, 1984, p. 161 et suivantes.
3. COMITÉ DES ÉTATS GÉNÉRAUX, Les actes des États généraux sur la qualité de l'éducation. Synthèse des discussions en ateliers, Québec, 1986, p. 64.
4. CONSEIL DES UNIVERSITÉS, Commentaires au ministre de l'Éducation sur la formation et le perfectionnement des enseignants (avis no 83.26), 1984, pp. 68-69.

les autres caractéristiques (contrôle de la pratique, du perfectionnement, etc.) des professions reconnues(1). Cette situation n'est pas unique au Québec, mais se retrouve dans le reste de l'Amérique du Nord(2).

Tous les projets d'une politique gouvernementale de la formation et du perfectionnement des enseignants(3) la définissent comme une formation professionnelle universitaire orientée vers "la maîtrise et la pratique de l'intervention pédagogique" et devant jouir du même statut que les autres professions. Mais la réalité s'avère encore loin de cet idéal:

> "Divers mémoires rendus publics lors de l'enquête en cours menée par le Conseil supérieur de l'éducation sur la condition enseignante au Québec, font ressortir le problème nord-américain de la professionnalisation de l'enseignement et de la 'déresponsabilisation' des enseignants comme professionnels. Par exemple, l'Association des directeurs généraux des commissions scolaires, parmi d'autres, résume ainsi les conséquences de la situation actuelle:
>
> 'Tant et aussi longtemps que les enseignants n'auront pas le sentiment d'exercer un acte professionnel de première importance dont la responsabilité leur incombe en propre, et tant et aussi longtemps que l'image qu'ils projettent collectivement ne sera pas conforme à cet idéal, la condition enseignante en sera d'autant difficile.'"(4)

1. CONSEIL DES UNIVERSITÉS, COMITÉ AD HOC SUR LA FORMATION PROFESSIONNELLE, Rapport du Comité ad hoc sur la formation des professionnels à l'université et sur les stages, Sainte-Foy, 1980, 83 pages + annexes.
2. CONSEIL DES UNIVERSITÉS, Commentaires au ministre de l'Éducation sur la formation et le perfectionnement des enseignants, p. 64 et suivantes, ("La professionalisation de l'enseignement aux États-Unis").
3. Id., La formation des maîtres au Québec: rétrospective et bilan, 1984, p. 75.
4. Id., Commentaires au ministre de l'Éducation sur la formation et le perfectionnement des enseignants, pp. 68-69.

La profession enseignante offre toujours l'image d'un groupe dévalorisé; les milliers de participants aux États généraux sur la qualité de l'éducation l'ont reconnu de façon non équivoque: ils affirment que, parmi les problèmes non résolus, celui de la dévalorisation de la profession reste majeur:

"Enfin, on rappelle que **la confiance du public** dans les enseignants a **sensiblement décru** et que leur statut a subi une forte dévalorisation."(1)

Cette image négative des enseignants comme groupe atteint aussi l'université et semble marquer par association la perception qu'elle entretient vis-à-vis le secteur de l'éducation. L'étude sur les caractéristiques d'une dizaine de facultés d'éducation anglophones canadiennes relève aussi le même genre de phénomène.

"Throughout any review of the history of teacher education and the structures in higher education to facilitate such education, there appears again and again the theme that the preparation of teachers, and of school personnel generally, even including educational leaders, is somewhat beneath the dignity of a university whose primary purpose is research, especially research in the academic disciplines."(2)

Ces images et ces perceptions sont lourdes de conséquences pour les facultés et départements d'éducation. Malgré un progrès incontestable dans la dernière décennie, on signalait encore, lors du premier atelier de consultation tenu sur les ressources humaines, que le problème d'image des facultés et départements d'éducation était un des plus importants à résoudre pour ces derniers. Le Comité estime que toutes les mesures prises pour élever les standards d'admission, de formation et de diplômation seront de nature à rehausser l'image du secteur. Il estime aussi, néanmoins, que l'université va devoir clarifier ses positions vis-à-vis ses secteurs professionnels, et reconnaître certaines spécificités de l'enseignement et de la recherche dans ces domaines(3).

1. COMITÉ DES ÉTATS GÉNÉRAUX, op. cit., pp. 62-63.
2. CUSHMAN, M.L., The Governance of Teacher Education, Berkeley, McCutcheon, 1977, cité par: WIDEEN, Marvin F., op. cit., p. 85.
3. Ce point sera traité au chapitre IV du rapport.

* * * * *

Ainsi, le contexte externe a largement contribué à orienter le développement du secteur de l'éducation dans les universités. La solution de certains problèmes constatés par le Comité ne dépend donc pas seulement des universités. Il est aussi nécessaire d'agir à l'extérieur des universités, pour éliminer les obstacles à l'amélioration du secteur de l'éducation. Les obstacles les plus importants sont, comme on a pu le voir: le cumul par le MEQ et le MESS de rôles antinomiques, qui conditionnent le contenu et le développement des programmes, à cause des exigences de certification; les pressions du marché du travail, qui ont entraîné une spécialisation accrue, en plus d'encourager les universités à mettre davantage l'accent sur l'acquisition de techniques; le statut de la profession d'enseignant.

Toutefois, le Comité s'est surtout intéressé aux solutions qui relèvent des universités, conformément à son mandat. Les possibilités d'intervention des universités sont d'ailleurs importantes. On trouvera donc, dans les pages qui suivent, un cadre de développement pour le secteur de l'éducation, centré sur les aspects qui sont du ressort des universités: les programmes d'enseignement, la recherche et les professeurs.

II- LES PROGRAMMES D'ÉTUDES DE 1ER CYCLE

2.1 Introduction

En 1983-1984, on compte plus de 24 300 étudiants de 1er cycle dans les 112 certificats et les 146 baccalauréats(1) offerts dans le secteur de l'éducation. Quatre établissements concentrent près des deux tiers des étudiants de 1er cycle en éducation, soit dans l'ordre l'UQAM, Montréal, Laval et Sherbrooke. Néanmoins, le 1er cycle est bien développé partout: sauf à l'UQAT et à Concordia, les universités comprennent, en 1983-1984, au moins mille étudiants chacune au 1er cycle en éducation.

Cette clientèle présente les caractéristiques distinctives suivantes:

- elle est plus âgée que celle des autres secteurs(2);
- elle fréquente l'université surtout à temps partiel(3);
- elle est majoritairement composée de femmes(4);
- elle se retrouve en très grande partie dans le champ de la formation des maîtres(5).

Le premier chapitre du présent rapport fait ressortir certains problèmes d'ensemble du secteur, qui touchent en bonne partie le 1er cycle. Les données du Bilan et les consultations ont soulevé, par ailleurs, quelques interrogations plus particulières relatives à l'organisation et au fonctionnement des programmes, notamment les questions des objectifs des programmes, de l'articulation des programmes, du niveau des cours, de l'encadrement et du suivi des étudiants.

1. Bilan. Les programmes, p. 9.
   Le nombre de baccalauréats correspond aux déclarations des universités: il ne réfère donc pas au nombre d'unités d'équivalence de programmes du Bilan.
2. Bilan. Sommaire, p. 19.
3. Bilan. Les clientèles, pp. 50-51.
4. Loc. cit.
5. Ibid., p. 30 et suivantes.

2.2 Les orientations à privilégier

Après analyse de l'ensemble des informations recueillies, le Comité dégage des orientations fermes à privilégier, qui constituent, estime-t-il, les principes de base d'un cadre de développement à promouvoir au 1er cycle en éducation:

- clarifier et définir les objectifs de la formation initiale en regard d'un élargissement de la formation générale et d'un degré limité de spécialisation;
- articuler plus fermement le plan de formation de chacun des programmes et, en conséquence, les liens entre les cours;
- augmenter le niveau d'exigences des cours et des programmes;
- resserrer les conditions d'évaluation et améliorer l'encadrement et le suivi des étudiants de 1er cycle.

2.2.1 Les objectifs de la formation initiale

Les rapports du Holmes Group et du Carnegie Forum on Education and the Economy soulignent la nécessité d'améliorer la formation générale dispensée aux futurs enseignants au niveau du baccalauréat. Cette proposition rejoint les réflexions faites, tant aux États-Unis qu'au Québec, depuis quelques années, sur le 1er cycle universitaire.

Par ailleurs, différentes études publiées récemment(1) s'entendent pour dire qu'un grand nombre de baccalauréats sont beaucoup trop spécialisés, au point où on nuit à la capacité d'adaptation des étudiants; en conséquence, le Comité estime urgent de revoir les objectifs du 1er cycle universitaire, en éducation comme dans tous les autres secteurs,

1. Mentionnons les documents suivants: ASSOCIATION OF AMERICAN COLLEGES, Integrity in the College Curriculum: A Report to the Academic Community, Washington, 1985, VI, 47 pages. UNIVERSITÉ LAVAL, COMMISSION D'ÉTUDE SUR L'AVENIR DE L'UNIVERSITÉ LAVAL Pour la renaissance de l'Université Laval (rapport Dion), Québec, 1979, 347 pages. UNIVERSITÉ DE MONTRÉAL, SOUS-COMMISSION DU PREMIER CYCLE, Pour un meilleur enseignement de premier cycle à l'Université de Montréal, Montréal, 1985, 22 pages.

afin d'une part de permettre aux étudiants de parfaire leur culture générale et d'autre part de leur fournir des bases à la spécialisation, c'est-à-dire des méthodes et des outils de travail intellectuel, autant qu'un début de spécialisation.

Recommandation 1:

EN CONSÉQUENCE, LE COMITÉ RECOMMANDE:

QUE les objectifs des programmes de baccalauréat soient revus de façon à accorder une plus large place à la formation générale.

Dans ses Quelques réflexions sur le premier cycle universitaire au Québec, Bernard Bonin identifie, pour les baccalauréats, les objectifs de formation suivants: favoriser l'ouverture d'esprit, le raisonnement logique abstrait, l'analyse critique; la maîtrise des langages primordiaux; la compréhension des données numériques; le développement de la conscience historique; le contact avec la science; la réflexion sur les valeurs; l'appréciation de l'art; l'ouverture aux autres cultures; l'étude en profondeur d'une discipline ou d'un sujet centré "sur les méthodes et les processus, sur les modes d'accès à l'intelligence et au jugement"(1). Cette réforme du 1er cycle rencontrera des obstacles de taille, puisqu'elle remet en question les fondements mêmes des programmes. Il ne suffit pas d'ajouter des cours aux programmes actuels, mais bien de les revoir en profondeur. Les obstacles, sans être infranchissables, demeurent importants, et à l'extérieur de l'université (les exigences du marché du travail notamment), et à l'intérieur, où il faudra lutter, entre autres, contre le mode de gestion des programmes, le prestige de la recherche, qui relègue au second rang l'enseignement, et contre l'éclatement des disciplines, des départements.

1. Op. cit., p. 33.

Plusieurs universités le soulignent aussi dans leurs réactions au Bilan, la formation initiale doit être de nature générale(1) et viser l'amélioration de la formation de base, "adaptée à la vie et au travail dans la société de la connaissance qui est en train d'émerger". Dans le champ de la formation des enseignants, cela veut dire préparer davantage à une diversité de rôles pédagogiques(2), transférables dans des situations éducatives variées et des milieux non structurés pour la fonction d'enseignement, plutôt qu'à des tâches trop étroitement reliées aux matières scolaires d'un niveau donné.

1. Ibid., pp. 35-36:
   "C'est par la formation fondamentale qu'on donnera au diplômé du baccalauréat, la capacité d'adaptation, la possibilité de distinguer le durable de l'éphémère.
   En plus de l'évolution de la science, l'évolution des besoins de la société paraît aussi aller dans le sens de la réforme [du 1er cycle] proposée. Nous savons ce qu'a donné le mythe de la préparation immédiate à la vie professionnelle. Mais le mythe a la vie dure. On nous en fournit chaque jour des preuves nouvelles. Nous savons aussi à quel genre d'insatisfactions ce mythe nous a conduits. Il laisse dans l'ombre des pans entiers de la connaissance qui entrent pourtant dans le domaine de l'université. [...] Peut-être devrait-on se demander si l'université, comme institution, ne va pas faire du mauvais travail lorsqu'elle se met à la remorque de la vie professionnelle."
2. CONFÉRENCE DES RECTEURS ET DES PRINCIPAUX DES UNIVERSITÉS DU QUÉBEC, COMITÉ DES AFFAIRES ACADÉMIQUES, Le rôle des universités dans la formation des enseignants, Montréal, 1982, pp. 18-19:
   "L'expérience de l'enseignement public dans les pays occidentaux a conduit à une organisation du système scolaire dans laquelle les enseignants sont de plus en plus spécialisés, dans une discipline ou un champ d'études, à mesure qu'on passe aux niveaux supérieurs du système d'enseignement. C'est ainsi qu'au Québec, les spécialistes dans une discipline se retrouvent à partir du secondaire en plus des spécialistes en éducation physique et en langues secondes, de même qu'en adaptation scolaire, qu'on retrouve déjà au primaire. Dans ce sens, on peut dire qu'il existe une sorte de division du travail d'enseignement, d'éducation et de formation professionnelle dans les écoles.
   Cependant, avec la possibilité que des enseignants soient affectés à des tâches de plus en plus variées apparaît déjà l'impasse d'un système de formation des enseignants prenant appui sur une spécification poussée des tâches par discipline et par niveau d'études.
   Avec le nouveau contexte du resserrement de la demande de nouveaux enseignants et avec le développement de moyens d'apprentissage individualisés et de services de formation dans les entreprises, il faut se donner un concept de l'enseignant qui soit plus large que celui qui se limite aux fonctions de l'enseignement dans les classes. [...]
   Les nouveaux enseignants qu'il faut former devront faire preuve de flexibilité quant aux matières qu'ils enseigneront (plusieurs disciplines et questions interdisciplinaires), quant aux clientèles auxquelles ils enseigneront (des jeunes, des adultes et des personnes âgées), quant aux environnements dans lesquels ils devront travailler (écoles, centres communautaires, entreprises de formation, pratique à leur compte) et enfin quant aux stratégies d'enseignement auxquelles ils auront recours (cours, animation de petits groupes, tutorat, recours aux moyens techniques d'enseignement). Ces enseignants auront à assumer tout un éventail de rôles."

Recommandation 2:

EN CONSÉQUENCE, LE COMITÉ RECOMMANDE:

QUE les programmes de formation initiale des enseignants visent désormais à une préparation plus générale rendant le futur enseignant capable d'intervenir dans plus d'une discipline, à plus d'un ordre scolaire le cas échéant et dans des milieux autres que le milieu scolaire.

La formation initiale de 1er cycle ne doit pas offrir, dans cette optique, des spécialisations de "deuxième niveau" comme l'administration scolaire, la technologie éducative ou la mesure et l'évaluation, mais doit plutôt s'en tenir à un premier niveau de formation plus large en éducation.

Recommandation 3:

EN CONSÉQUENCE, LE COMITÉ RECOMMANDE:

QU'aucun programme de baccalauréat ne soit offert dans les domaines de spécialisation des sciences de l'éducation comme l'administration scolaire, la technologie éducative, la mesure et évaluation, l'andragogie.

Par ailleurs, les pressions pour rendre les contenus de cours plus orientés vers la pratique(1) doivent respecter également les exigences d'une formation professionnelle générale: le secteur de l'éducation doit éviter que les exigences de la professionalisation et du marché du travail ne viennent supplanter les objectifs généraux de formation qu'il s'est assignés au 1er cycle. L'acquisition d'habiletés transférables doit primer la maîtrise de tâches et de méthodes techniques directement reliées aux conditions de pratique:

1. Ces pressions sont constantes en éducation. Déjà en 1904, un éducateur renommé comme Dewey défendait une formation professionnelle capable de pensée critique: "Dewey expressed concern that too much emphasis on practice would keep students from using salient pedagogical concepts to guide their teaching. Working from the posture that novices and veterans who function as professional teachers assiduously and continually judge their own work, he feared that prospective teachers would become technicians looking for a simple set of strategies rather than reflective practitioners who would carefully observe and analyze the teaching process." (LASLEY, Thomas J. (Ed.), The Dynamics of Change in Teacher Education, Washington, American Association of Colleges for Teacher Education, 1986, p. 6.)

> "On l'a souvent signalé: la réconciliation des valeurs de la formation académique avec les impératifs de la formation professionnelle, 'la rencontre de la théorie et de la pratique' est un défi qui se pose en permanence à l'université. On trouve là une tension entre des orientations relativement antinomiques: les unes plaidant en faveur d'une formation plus globale, plus continue, du décloisonnement des structures et des programmes; les autres, au contraire, pour la conservation des modèles éprouvés, l'acquisition de compétences spécialisées qui soient en prise directe avec les conditions de pratique, les besoins de services professionnels existants. Traditionnellement, les professions sont nées et se sont définies en fonction de savoirs et de tâches spécialisés."(1)

Il faut définir de façon plus précise l'importance accordée à l'initiation à la pratique et voir les limites de l'université à cet égard(2). L'initiation encadrée des jeunes diplômés de 1er cycle en éducation relève des employeurs, non de l'université: c'est donc dire que certains apprentissages reliés à l'adaptation à des tâches de travail ne relèvent pas de l'université mais du milieu(3), à l'instar des autres professions. Il relève des employeurs, en l'occurence souvent les commissions scolaires et les écoles:

- d'assurer à l'enseignant débutant l'acquisition des connaissances nécessaires à son intégration dans un milieu scolaire particulier;
- de lui assurer le complément de formation nécessaire à l'accomplissement de certaines tâches spécifiques;
- de lui garantir les conditions nécessaires à l'acquisition d'une expérience professionnelle valable.

L'université doit éviter de jouer le rôle d'une "simple station de services" d'un milieu de pratique, malgré les pressions constantes du mi-

---

1. CONSEIL DES UNIVERSITÉS, Avis au ministre de l'Éducation sur le rôle de l'université dans la formation professionnelle (avis no 83.30), 1984, p. 4.
2. Ibid., pp. 29-30.
3. Actuellement ces apprentissages relèvent de la période de probation; que cette dernière soit abolie ou réorganisée, il reste qu'ils relèveront toujours du milieu et non de l'université.

lieu professionnel, du MEQ et surtout des étudiants, pour éliminer toute distance entre l'université et "la pratique". L'engagement de l'université au 1er cycle se situe d'abord au plan de la connaissance et d'une pensée critique, en particulier en regard des fondements de la pratique professionnelle de l'enseignement. Elle n'a pas la responsabilité de la probation des jeunes enseignants, à moins qu'elle ne prenne une responsabilité déléguée en sus de la formation de 1er cycle en enseignement.

Recommandation 4:

EN CONSÉQUENCE, LE COMITÉ RECOMMANDE:

a) **QUE le MEQ voie à ce que les commissions scolaires, les directions d'écoles, et des enseignants d'expérience assurent à l'enseignant débutant l'encadrement adéquat qui lui permette:**
   - d'acquérir les connaissances nécessaires à l'intégration à son milieu de travail;
   - de compléter sa formation relative à l'accomplissement de certaines tâches spécifiques;

b) **QUE les mesures nécessaires soient prévues à cet effet dans le cadre des conditions de travail de l'enseignant débutant.**

2.2.2 Le plan de formation du programme

La spécialisation croissante observée au 1er cycle a eu pour conséquence de réduire considérablement la cohérence des programmes de baccalauréat, qui ne sont pour la plupart qu'une "simple liste de cours"(1). Les programmes de formation des enseignants ne font pas exception, comme l'a constaté le Holmes Group(2). En fait, la réforme de la formation des enseignants passe d'abord par la révision des programmes de 1er cycle.

Pour que les programmes de formation deviennent de véritables ensembles cohérents d'activités d'enseignement et d'études, il est essentiel d'en revoir les objectifs. Ils ne doivent pas être "l'axpression des inté-

1. BRUNET, Roland, op. cit., p. 17.
2. Op. cit., p. 63.

rêts disciplinaires, mais 'la recherche d'une conception approfondie de ce que devrait être une formation de 1er cycle'"(1). La réalisation d'objectifs communs de 1er cycle, dans tous les programmes, ne peut dépendre que de la volonté ferme de la direction de l'université, étant donné l'organisation universitaire par disciplines compartimentées. L'allégeance des professeurs à de tels objectifs de programmes, véritable transformation de la mentalité actuelle, ne viendra qu'avec cette volonté de plein support de la direction. Mais cette condition, quoique nécessaire, ne sera pas suffisante: il faudra aussi que les comités de programmes deviennent des lieux de concertation, où il sera possible de définir une stratégie pédagogique adaptée aux étudiants, de façon "à fournir à chaque étudiant un profil de formation générale et l'acquisition de connaissances spécialisées"(2).

Pour que le cheminement cours après cours d'un étudiant de 1er cycle en éducation ait un véritable potentiel de formation, il faut un plan de formation inscrit dans "la chair" de chacun des programmes existants suffisamment clair pour tous ceux qui s'y impliquent, les professeurs, les étudiants et les comités de programmes. Cette visibilité du plan de formation fait défaut dans beaucoup de programmes universitaires(3), pas seulement en éducation.

Peu de recherches ont porté au Québec sur les contenus et les orientations des programmes de 1er cycle en éducation. Une étude exploratoire (4) portant sur les champs du savoir, les modes d'apprentissage et les

1. BRUNET, Roland, op. cit., p. 20.
2. Ibid., p. 22.
3. Loc. cit.:
   "Il ne s'agit plus seulement de comptabiliser les charges de cours et de les répartir, de comptabiliser les inscriptions-cours et de régler la circulation des étudiants dans le programme, mais bien de fonder l'action concertée des ressources d'enseignement sur l'élucidation continue des objectifs du programme et sur l'analyse sans cesse mise à jour des besoins des étudiants. Le fait que les situations changent, que les intervenants changent, que les étudiants changent crée la nécessité de redéfinir à chaque année dans un plan directeur qui servira de guide aussi bien aux professeurs qu'aux étudiants les orientations du programme et les stratégies pédagogiques."
4. MELLOUKI, M'hammed, Les programmes de formation des enseignants avant et après la réforme. Exploration et éléments de réflexion (document de travail), Québec, Institut québécois de recherche sur la culture, 1984, 62 pages.

buts de la formation de certains programmes de formation à l'enseignement primaire apporte quelque éclairage à cet égard. Cette étude cherche à décrire la manière dont sont définis les rapports entre théorie et pratique, entre préparation professionnelle et culture générale. Des conclusions tirées par l'auteur, il reste:

> "[...] l'impression globale, que l'évolution des programmes de formation des enseignants semble se démarquer comme une marche vers une plus grande spécialisation, un plus grand morcellement du savoir et vers un intérêt marqué pour les savoirs qui apparaissent directement utilitaires."(1)

L'expression "régime de cafétéria" souvent employée par les étudiants pour caractériser la formation en éducation, en particulier en enseignement, contient en synthèse le même diagnostic que bien des études américaines(2): les programmes sont constitués d'une série de cours, non reliés entre eux, et dont les contenus, parfois peu exigeants, changent au gré des responsables.

Recommandation 5:

EN CONSÉQUENCE, LE COMITÉ RECOMMANDE:

a) **QUE les comités de programmes se penchent de manière particulière sur l'articulation des cours des programmes de formation de 1er cycle, de manière à garantir la cohérence de l'ensemble des activités de formation d'un programme et de manière à rendre plus visibles aux étudiants et aux professeurs le plan de formation et la stratégie pédagogique d'ensemble qui doivent en émerger;**

---

1. Ibid., p. 36.
2. LANIER, Judith E. et Judith W. LITTLE, op. cit., p. 549:
"The research is unequivocal about the general, overall course work provided for teachers. It remains casual at best and affords a poorly conceived collage of courses across the spectrum of initial preparation and an assembly of disparate content fragments throughout continuing education. The formal offerings lack curricular articulation within and between initial and continuing teacher education, and depth of study is noticeably and consistently absent."

b) QUE les comités de programmes assument davantage la concertation des professeurs qui interviennent dans le programme dont ils ont la responsabilité; que les directions d'universités leur assurent les conditions d'exercice de ce pouvoir de concertation;

c) QUE les mécanismes d'évaluation de programmes mis en place dans les universités portent une attention particulière à cet aspect des programmes.

2.2.3 Le niveau d'exigences des cours et des programmes

Certains programmes en éducation sont réputés être peu exigeants. Quelques éléments confirment partiellement cette perception.

Par exemple, de façon assez unanime lors de l'atelier de consultation sur le 1er cycle, on a reconnu que les programmes de préparation à l'enseignement, en particulier à l'enseignement primaire, étaient "légers" et pouvaient "être enrichis", avant de songer à prolonger leur durée de formation. Ce qui est mis en cause ici, ce sont les contenus peu exigeants de certains cours et l'approfondissement intellectuel limité auquel ils donnent lieu.

Les entraves sont nombreuses à cet égard et exigent la concertation des volontés de tous les professeurs participant à un programme:

- pressions de bon nombre d'étudiants pour "ajuster" les contenus de cours à la baisse;
- isolement du professeur et absence de concertation d'un cours à un autre;
- nombre très élevé de chargés de cours au 1er cycle sans liens réels avec "la vie" du programme, avec le comité de programmes;
- absence d'un mécanisme efficace d'évaluation des cours, à chacun des trimestres;

- idéologie pédagogique de l'auto-évaluation laissant l'étudiant sans véritable évaluation;
- méthodes des "travaux d'équipe" sans contrôle véritable de l'implication intellectuelle de chacun des participants, etc.;
- absence d'évaluation sérieuse des étudiants dans plusieurs des cours.

Le Comité estime qu'il relève de la responsabilité conjointe des départements, des modules et des comités de programmes concernés de garantir la qualité des cours et des programmes; et qu'il relève des directions d'universités d'assurer la revalorisation de la gestion des programmes.

Recommandation 6:

EN CONSÉQUENCE, LE COMITÉ RECOMMANDE:

a) **QUE les cours de 1er cycle en éducation soient évalués au cours des trois prochaines années et que les réajustements sur le plan de la richesse des contenus soient effectués là où nécessaire;**

b) **QUE les directions d'universités établissent des politiques fermes à cet égard et mettent en place des mécanismes d'évaluation des cours, s'il y a lieu.**

2.2.4 Le suivi et l'évaluation des étudiants

2.2.4.1 Le suivi

L'université est devenue une institution de formation de masse d'étudiants, en éducation comme dans beaucoup d'autres secteurs.

"Peu d'étudiants développent, comme c'était le cas dans le passé, vis-à-vis l'institution universitaire qui les forme, un véritable sentiment d'appartenance. Atteintes, pour un grand nombre, de gigantisme, ce que les universités révèlent d'elles-mêmes dès l'abord, c'est leur visage bureaucratique: ayant vécu dans ses expériences scolaires antérieures sa condition étudiante dans la passivité, le

nouvel arrivant s'y sent perdu et ne voit pas comment il pourrait y prendre sa place. Pour contrer ce sentiment de dépersonnalisation, on doit donc prendre pour acquis qu'il n'est familier ni avec les structures de l'enseignement supérieur, ni avec les modes d'organisation particuliers de l'institution qu'il a choisie, ni avec l'orientation qui la caractérise, ni avec les ressources que celle-ci met à sa disposition, etc."(1)

Il y a eu, dans quelques établissements, des initiatives pour encadrer les étudiants de 1er cycle en éducation: système de tutorat(2), rencontres hebdomadaires de petits groupes stables d'étudiants, etc. Mais la pression des grands nombres d'étudiants et l'absence de support institutionnel (reconnaissance dans la tâche, mécanisme d'encadrement, etc.) ont amené la disparition de ces initiatives.

L'accueil et le suivi des étudiants de 1er cycle, surtout dans les programmes très fréquentés, apparaissent à peu près partout peu planifiés et non inscrits dans des mécanismes de gestion pédagogique des programmes(3). Ce constat dépasse largement le secteur de l'éducation. Il existe peu dans nos universités, à part un dossier administratif de l'étudiant, de véritables dossiers pédagogiques permettant à un professeur de connaître un peu mieux les étudiants qui se présentent à son cours. Peu d'universités, surtout au 1er cycle, prévoient du temps formel pour l'encadrement des étudiants et du support pédagogique individuel en face de difficultés d'apprentissage. Quatre indices laissent voir l'impact de cette situation:

- les taux d'abandon de cours, les changements de programme ou d'abandon des études, selon les données partielles dont dispose le Comité, apparaissent élevés(4);

1. BRUNET, Roland, op. cit., pp. 34-35.
2. Le tutorat existe encore à la Faculté d'éducation de l'Université McGill mais il est menacé de disparaître sous les contraintes actuelles: accent mis sur la recherche et le 2e cycle, contraintes budgétaires, etc.
3. BRUNET, Roland, op. cit., pp. 33-35.
4. Bilan. Les besoins de diplômés en éducation, pp. 70-71.

- les cours réussis au 1er cycle en éducation par rapport aux crédits postulés lors du premier trimestre dans un programme, montrent un taux d'abandon élevé. On constate que les nouveaux étudiants des baccalauréats terminent en moyenne 65% des crédits postulés(1);
- près de 60% des cours de 1er cycle sont donnés par des chargés de cours qui n'ont pas de mandat d'accueil et de suivi des étudiants puisqu'ils sont engagés "à la pièce";
- plusieurs programmes de 1er cycle montrent des taux de diplômation relativement faibles(2) ce qui en partie peut être relié à la faiblesse de l'encadrement lors de difficultés d'apprentissage ou d'acclimatation rencontrées par des étudiants.

L'enjeu principal de l'encadrement et du suivi des étudiants de 1er cycle, qui constituent plus de 80% de la clientèle des universités(3), est la qualité de la formation. La grande majorité d'entre eux quittera l'université après le 1er cycle.

Recommandation 7:

EN CONSÉQUENCE, LE COMITÉ RECOMMANDE:

a) **QUE tous les comités de programmes de baccalauréat exigent que soit désigné un professeur à titre de conseiller pour chaque étudiant inscrit au programme;**

b) **QUE des moyens soient prévus pour reconnaître formellement cette activité d'encadrement au 1er cycle: par exemple qu'elle soit inscrite dans la tâche des professeurs et comptabilisée lors de leur promotion; qu'un processus d'encadrement soit prévu à chacun des trimestres;**

c) **QU'on évalue l'encadrement au 1er cycle comme les autres composantes de la tâche.**

1. Données tirées de RECU (fichier informatique du MESS, sur les clientèles universitaires), pour le trimestre de l'automne 1983.
2. CONSEIL DES UNIVERSITÉS, COMITÉ DE L'ÉTUDE SECTORIELLE EN ÉDUCATION, Atelier 4. L'université et l'éducation, Sainte-Foy, 1987, Annexe 1.
3. A l'automne 1983-1984, les étudiants de 1er cycle constituaient 86% de l'ensemble des inscriptions en éducation (Bilan. Les clientèles, p. 57).

Il ne faut pas être grand clerc cependant pour réaliser que le mode de financement de l'enseignement supérieur au Québec, qui alloue les ressources en fonction d'indicateurs purement quantitatifs, est un obstacle de taille à l'amélioration du suivi des masses d'étudiants de 1er cycle.

2.2.4.2 L'évaluation

Le problème de l'évaluation des apprentissages est courant, semble-t-il, dans l'ensemble de l'université; toutefois, il semble être plus grave en éducation.

Lors des États généraux sur la qualité de l'éducation au Québec, l'absence d'évaluation a été identifiée comme étant un problème sérieux:

> "En effet, dans l'ensemble, celle-ci est considérée comme étant particulièrement **faible à toutes les étapes du processus de sélection et de formation**: lors de l'admission même à l'université, durant la poursuite des études universitaires, au cours de la réalisation des stages pratiques et pendant les premières années d'enseignement. Il ressort des affirmations rapportées que l'enseignant en formation est peu suivi et peu supervisé, la composante pratique de la formation étant toutefois la plus négligée."(1)

Il est important de rendre l'évaluation des étudiants plus crédible dès maintenant; certaines universités sont sensibilisées à ce problème, et ont entrepris de le régler.

Recommandation 8:

EN CONSÉQUENCE, LE COMITÉ RECOMMANDE:

QU'une politique d'évaluation des apprentissages soit énoncée et adoptée par chacun des programmes de 1er cycle et qu'il soit fait en sorte que les professeurs et chargés de cours s'y conforment.

Toutefois, les membres du Comité sont conscients qu'en améliorant le processus d'évaluation des étudiants, il faudra, en contrepar-

1. COMITÉ DES ÉTATS GÉNÉRAUX, op. cit., p. 62.

tie, introduire des mécanismes pour supporter les étudiants plus faibles, par exemple en offrant des cours d'appoint non crédités, et en ayant un système d'encadrement approprié.

2.3 La formation des enseignants

2.3.1 Introduction

La formation des enseignants demeure le champ de formation le plus important du 1er cycle en éducation(1). La grande majorité des programmes offerts sont en enseignement: 74% des certificats et 94% des baccalauréats sont en effet des programmes de formation des maîtres. En outre, dans le cadre des règlements ministériels régissant la formation des maîtres, plus de 78% de tous ces programmes ont dû recevoir l'approbation du MEQ. La plupart des universités n'offrent, au 1er cycle, pratiquement que des programmes de formation de maîtres. Trois universités seulement offrent un éventail plus large: Laval, Montréal et l'UQAM. Mais même dans ces cas, les programmes de formation de maîtres demeurent les plus importants, et de loin.

Les éléments de problématique élaborés dans le Bilan et la première partie du rapport amènent déjà le Comité à formuler des recommandations sur 1/ la coordination et la maîtrise d'oeuvre des programmes de formation des maîtres, 2/ l'intégration des composantes de ces programmes, 3/ les standards d'admission et de diplômation.

En outre, en regard des programmes, le Comité estime nécessaire de s'arrêter aux quatre points suivants: le nombre de programmes; leur agrément; les besoins de formation; les stages.

D'autres questions ayant un impact sur l'université méritent aussi attention, qui relèvent plutôt du milieu de l'enseignement et des besoins des maîtres en exercice:

- les besoins de nouveaux enseignants;
- le perfectionnement;
- l'organisation de la carrière en enseignement.

1. Bilan. Les clientèles, p. 30 et suivantes.

2.3.2 Quelques éléments de problématique

Le Bilan, dans le cadre d'un bref "Historique du secteur de l'éducation dans les universités avant et après l'intégration de la formation des maîtres", arrivait à la conclusion qu'au 1er cycle en éducation,

> "Cinq points ressortent:
>
> a) En passant à l'université, la formation des maîtres est devenue plus spécialisée. Du moule monolithique qui la caractérisait au temps des écoles normales, elle apparaît maintenant éclatée, formée de composantes disciplinaires disconnectées.
>
> Les conflits de juridiction ou la simple absence de liaison entre les facultés ou départements, la multiplicité des modèles éducatifs, ont empêché ou diminué la mise en place de programmes intégrés.
>
> b) Dans un tel contexte, les tentatives de coordination ont toutes débouché sur des échecs. Le rôle et le leadership des facultés d'éducation n'ont jamais été très clairs non plus. Les professeurs sont plutôt attirés par l'allégeance disciplinaire, celle que valorisent d'ailleurs l'université et le plan de carrière.
>
> c) La formation des enseignants du secondaire a été mieux acceptée par les universités, soit parce qu'on la dispensait déjà, soit à cause de sa composante de spécialisation disciplinaire. Ce fait n'a pas accéléré la mise en place d'une formation adaptée à l'enseignement.
>
> d) Les professeurs en éducation et les enseignants du milieu scolaire vivent dans des univers distincts sans liens organiques. L'université n'encourage pas, dans son système de promotion et ses priorités, des liens avec les milieux scolaires. La formation pratique n'est pas assumée par les professeurs en général. La pression de l'université s'exerce plutôt du côté des performances en recherche. La culture universitaire s'accommode mal des particularités de la formation des enseignants.
>
> e) Aucune université n'a mis dans ses priorités l'éducation et la formation des maîtres."(1)

Les consultations menées sur le contenu du Bilan, l'analyse des réactions des universités, l'éclairage complémentaire de plusieurs études québécoises et américaines récentes ont confirmé l'importance de ces

1. Bilan. Sommaire, p. 94.

éléments dans la problématique de la formation des enseignants au Québec. Ils sont, en fait, repris et développés dans "Les défis à relever et les problèmes à résoudre" identifiés dans le premier chapitre de ce rapport. De même, "Les orientations à privilégier au 1er cycle" en éducation ont été dégagées, en grande partie, de l'analyse des situations caractérisant les programmes de formation des enseignants.

Le Comité estime qu'en regard des questions de coordination et de maîtrise d'oeuvre, les problèmes sont suffisamment connus et qu'il faut agir.

Recommandation 9:

EN CONSÉQUENCE, LE COMITÉ RECOMMANDE:

QUE la responsabilité des programmes de formation des enseignants soit confiée aux facultés, départements ou modules d'éducation.

Leur mandat et leur rôle dans l'université les habilitent le mieux à garantir la présence constante et suffisante d'un fil conducteur de préparation professionnelle à l'enseignement; de même, ces diverses instances d'éducation doivent assurer l'orientation pédagogique des étudiants tout au long du programme.

Quant aux modalités d'un nécessaire mécanisme de coordination entre les diverses composantes de l'université,

Recommandation 10:

LE COMITÉ RECOMMANDE:

QUE les doyens et directeurs de départements en éducation soient chargés de définir des modalités de coopération efficaces des facultés et départements d'éducation avec les autres unités de l'université impliquées dans les programmes de formation des enseignants.

Ces deux changements sont majeurs et vont affecter l'organisation de la formation des enseignants dans la majorité des établissements. Ils vont nécessiter, il va de soi, le support politique des directions des uni-

versités: le Comité est optimiste à cet égard, s'il en juge d'après les réactions des universités au Bilan et lors des ateliers de consultation.

2.3.2.1 Transformations dans le secteur de l'éducation depuis 1983-1984

Les données du Bilan ont été recueillies en 1983-1984: plusieurs changements sont intervenus dans quelques universités depuis cette date. D'autres plans de développement ont été produits, qui contiennent des éléments importants d'évolution en regard de la formation des maîtres. Les réactions des universités au Bilan en indiquaient quelques-uns. En outre, des opérations sont en cours dans deux ou trois établissements qui comportent des éléments de réponse à plusieurs des questions et problèmes soulevés lors des consultations. Le Comité n'a pu retracer de façon exhaustive chacun de ces changements, mais à titre indicatif, il a relevé les actions et projets suivants:

- modifications aux programmes préparant au primaire qui accordent, entre autres, une place plus grande à la formation pratique, à l'intégration théorie-pratique, à l'organisation et à la coordination des stages (universités Laval, de Montréal et UQAC);
- en regard de l'enseignement secondaire, création de baccalauréats regroupant des blocs de formation disciplinaire assurant la polyvalence des futurs enseignants (Université de Montréal et UQAM); et réflexion sur les difficultés d'arrimage dans les BES (universités de Montréal, Laval, Sherbrooke et UQAC);
- en rapport aux standards d'admission et de diplômation, mise en place de tests d'admission en français et en mathématiques (universités de Montréal, Laval, UQAC et UQTR);
- préoccupations relatives à une politique d'évaluation des apprentissages (universités Laval, de Montréal et Sherbrooke);
- réalisation de formes de perfectionnement professionnel non crédité et adapté aux besoins des écoles (Université McGill);
- fermeture de certains programmes de certificats (universités de Montréal et McGill), réduction du nombre de cours (Université McGill);

- évaluation de certains programmes (universités Laval, McGill et de Montréal);
- complémentarité recherchée entre les établissements pour les spécialisations (Université de Montréal et UQAM);
- organisation d'un réseau d'écoles d'application (universités de Montréal et Laval);
- étude de la possibilité de faire passer les programmes de formation initiale aux cycles supérieurs (Université McGill);
- définition du marché du travail s'offrant aux diplômés de la faculté (Université McGill).

Ces quelques éléments ne rendent pas entièrement compte, répétons-le, de l'évolution en cours dans le secteur de l'éducation: ils indiquent cependant que plusieurs des problèmes soulevés par l'étude sectorielle en éducation sont activement pris en charge par les responsables de ces secteurs.

2.3.3 Les programmes

Outre les orientations développées au début du chapitre II - en regard des objectifs généraux de la formation initiale en enseignement, de l'amélioration du plan de formation de chaque programme, d'une hausse des exigences dans les cours, d'un meilleur suivi des étudiants et de la mise en place d'un système valable d'évaluation -, quatre autres aspects retiennent l'attention du Comité:

- le grand nombre de programmes;
- les besoins de formation à combler;
- les stages de formation pratique;
- l'agrément des programmes.

2.3.3.1 Le grand nombre de programmes

Les programmes de formation des enseignants sont trop nombreux. Avec la conséquence, comme on a pu le constater en lisant le Bilan(1), que plusieurs programmes sont très peu fréquentés, soit

1. Bilan. Les clientèles, p. 35 et suivantes.

que le nombre de spécialisations soit trop grand, soit que les universités multiplient les options, sans égard à la clientèle réelle.

Plusieurs de ces programmes sont très spécialisés et n'ouvrent, par exemple, qu'à l'enseignement d'une matière à un niveau.

Cette multiplication des programmes pose trois types de problèmes. Premièrement, on peut penser que, dans l'ensemble du réseau, le nombre de professeurs disponibles n'est pas toujours suffisant pour chacune des options. A plus forte raison, certaines universités manquent de spécialistes, lorsque leur corps professoral en éducation est réduit. Le problème est d'autant plus inquiétant que, dans la plupart des cas, on cherche à couvrir toutes les options, tous les champs d'enseignement.

Deuxièmement, plusieurs universités offrent les mêmes programmes. Cette concurrence peut être bénéfique, du moins à certains égards; mais elle apparaît nuisible, lorsque les programmes sont sous-fréquentés. Le problème de la multiplication se pose davantage à Montréal, où on retrouve quatre universités impliquées à des degrés divers dans la formation des enseignants: une centaine de programmes sont offerts dans la région de Montréal.

Troisièmement, la multiplication des spécialisations en enseignement a favorisé l'émergence de programmes dont le nombre d'inscrits est trop faible pour justifier leur maintien; des regroupements pourraient être envisagés afin d'atteindre au moins une masse critique d'étudiants.

Cette surabondance de programmes peut s'expliquer de plusieurs façons: les exigences du MEQ et du MESS et les conditions des conventions collectives, l'importance des effectifs, l'éclatement des sciences de l'éducation en plusieurs sous-secteurs relativement autonomes et la volonté d'offrir, dans chaque établissement, l'éventail le plus complet de programmes. De l'avis du Comité, il y a

lieu de rationaliser l'offre de programmes en fermant les programmes peu fréquentés et en cherchant davantage à spécialiser les différentes universités. A titre de référence, le Bilan fournit un état des programmes peu et très peu fréquentés. Ces données exigent cependant d'être mises à jour, car la situation a pu évoluer.

Répartition des programmes actifs de 1er cycle peu fréquentés en éducation, par université 1983-1984 (session d'automne)(1)

	Programmes peu fréquentés(2)		Programmes très peu fréquentés(3)		Nombre total de programmes
	N	%	N	%	
Laval	19	13,9	12	12,9	31
Montréal	6	4,4	5	5,4	24
Sherbrooke	4	2,9	2	2,2	19
UQAM	17	12,4	10	10,8	36
UQTR	18	13,1	15	16,1	30
UQAC	14	10,2	9	9,7	24
UQAR	12	8,8	9	9,7	18
UQAH	7	5,1	4	4,3	13
UQAT	6	4,4	4	4,3	9
McGill	23	16,8	15	16,1	31
Concordia	11	8,0	8	8,6	14
TOTAL	137	100,0	93	100,0	249

Source: RECU

La réduction du nombre de programmes suscite deux types de commentaires. En premier lieu, comme le montre bien le Bilan, la plupart des programmes peu fréquentés au niveau du baccalauréat sont des baccalauréats d'enseignement secondaire (BES). Certaines universités considèrent que ces programmes ne sont que des "coquilles vides", qu'ils n'existent que sur papier et, en ce sens, n'impliquent pas de coûts supplémentaires, car ils sont l'addition de

1. Bilan. Les clientèles, pp. 97 et 98. Sont exclus les programmes actifs sans aucune inscription. L'Annexe 10, du volet Les clientèles, identifie chacun de ces programmes.
2. Moins de 90 étudiants aux baccalauréats, moins de 30 pour les certificats.
3. Moins de 45 étudiants aux baccalauréats, moins de 15 pour les certificats.

deux composantes, qui, elles, sont très fréquentées. Aussi, argumentent-elles, il n'y a pas lieu de les fermer, parce que trop peu fréquentés. Le Comité ne retient pas cet argument pour les raisons déjà explicitées de qualité de formation que n'assurent pas ces BES.

En deuxième lieu, la réduction du nombre de programmes pose le problème de la régionalisation du réseau universitaire. Selon certains, appliquer les mêmes normes à tous les établissements aurait pour effet de limiter sensiblement l'accès aux études universitaires, d'autant plus que la clientèle est, surtout dans le cas du perfectionnement, assez peu mobile.

Toutefois, l'analyse des données montre que le problème de la fréquentation n'est pas pire en région qu'à Montréal ou à Québec. C'est plutôt l'inverse qu'on observe en fait. Les universités en région semblent donc chercher à développer leurs programmes selon la possibilité d'attirer des étudiants.

Recommandation 11:

EN CONSÉQUENCE, LE COMITÉ RECOMMANDE:

a) QUE les universités éliminent les programmes très peu fréquentés, ce qui exigera soit le regroupement de programmes apparentés - quitte à proposer des options à l'intérieur d'un programme -, soit la spécialisation des différents établissements. De façon à guider les universités, le Comité propose:

b) QUE les baccalauréats et les certificats qui ne regroupent pas au moins 50 et 25 étudiants respectivement, cinq ans après leur ouverture, soient fermés;

c) QUE, dans le cas spécifique des baccalauréats d'enseignement secondaire, seuls soient maintenus les programmes satisfaisant aux critères suivants:

- le programme est géré, par un module d'éducation ou par un comité sous la responsabilité des facultés ou départements d'éducation;
- les étudiants s'identifient dès le début de la formation disciplinaire comme candidats à un baccalauréat en enseignement;
- le programme donne accès à au moins deux champs d'enseignement selon un regroupement de spécialisations (exemple: en sciences, chimie et biologie; en sciences sociales, économique et géographie);
- le contenu de la composante "disciplinaire" du programme est, en bonne partie, conçu spécifiquement dans l'optique d'une préparation à enseigner;
- étant donné la situation actuelle, qu'une période de transition de quatre années serve à cette réorganisation et que les programmes n'atteignant pas les normes minimales de fréquentation après cinq ans soient abolis;

d) QUE les universités présentent d'ici deux ans leur plan de réaménagement au comité d'agrément des programmes de formation des enseignants (dont la création est proposée plus loin dans le rapport) ou, à défaut, au Comité des programmes du Conseil des universités.

L'application de ces recommandations devrait entraîner la disparition de près d'une centaine de programmes de 1er cycle.

Cette réorganisation implique, en pratique, que les universités-surtout celles de l'est du Québec et celles de la région montréalaise - devront se concerter pour se partager les champs de spécialisation, de façon à ce qu'ils puissent tous être couverts, mais pas nécessairement partout.

Recommandation 12:

EN CONSÉQUENCE, LE COMITÉ RECOMMANDE:

QUE la responsabilité du partage entre les universités des champs de spécialisation en formation des enseignants soit confiée à l'Association québécoise des doyens et directeurs pour l'avancement des études et de la recherche en éducation, tant pour les nouveaux programmes que pour les programmes actuellement offerts.

2.3.3.2 Les besoins de formation à combler

Le problème de la formation générale insuffisante a déjà été traité antérieurement. Il appelle une réforme de tout le 1er cycle universitaire: aux yeux du Comité cependant, s'il est un secteur de l'université où une telle réforme aurait des retombées importantes pour la société, c'est bien celui de la formation des enseignants. C'est par leur canal que l'université a les impacts les plus directs sur la qualité de l'enseignement aux générations successives des jeunes élèves québécois.

Cette conclusion est aussi celle des rapports américains déjà cités(1), parus depuis le célèbre A Nation at Risk, il y a quatre ans. La tendance qui émerge, à cet égard, est de vouloir modifier la structure de formation des enseignants, de reporter la formation professionnelle au 2e cycle - du moins pour une catégorie d'enseignants - et d'exiger comme condition d'accès un baccalauréat en arts et sciences. Une telle évolution peut être cruciale dans l'organisation d'un plan de carrière en enseignement. Des actions législatives prioritaires sont en cours en 1987, pour implanter, dans certains états américains, cette nouvelle structure de formation des enseignants. Par exemple, dans l'état de Washington, on veut implanter un programme de formation des maîtres à la maîtrise:

"The governor has called for a plan to develop a new two-year professional curriculum in the graduate schools of education that will lead to a master's-in-teaching degree. This program is to include a one-year paid residen-

1. En particulier, parmi la trentaine parus depuis quatre ans, ceux du Holmes Group et du Carnegie Forum.

cy, which requires teaching in a school under the direction of a mentor teacher and a principal. A bachelor's degree in the arts and sciences would be a prerequisite for this teacher training program. Gardner has asked universities to develop alternatives to the master's-in-teaching program, as well."(1)

Au Québec, au moins une faculté d'éducation a mis dans ses priorités pour les années 90 l'étude de "la possibilité de faire passer les programmes de formation initiale des maîtres aux cycles supérieurs"(2). Le Comité estime qu'il y a lieu d'examiner avec intérêt une telle possibilité.

Deux autres problèmes particuliers se posent (qui touchent aussi le perfectionnement des enseignants), tant dans les programmes de formation pour le primaire que pour le secondaire. Premièrement, aucun programme ne prépare un tant soit peu à enseigner à des enfants qui proviennent de milieux culturels différents. Or, dans la région de Montréal surtout, les enfants des communautés culturelles sont de plus en plus nombreux, au point où les francophones et les anglophones sont souvent minoritaires dans une classe(3). Cette situation nouvelle apporte toute une cohorte de problèmes pour les enseignants et appelle des actions de formation et de perfectionnement:

"[...] la présence des enfants des communautés culturelles est une source de problèmes pour les écoles qui les reçoivent: problèmes pour le personnel enseignant qui fait face à une tâche nouvelle, difficile et pour laquelle il n'est pas vraiment préparé; problèmes pour l'administration scolaire qui doit intégrer une clientèle qui correspond peu aux normes établies et demande dans certains cas la mise en place de nouveaux services; finalement, problèmes pour les enfants eux-mêmes qui ont à vivre et à faire des apprentissages scolaires dans un univers linguistique et culturel différent du leur, problèmes, cependant, qu'une majorité d'entre eux surmontent bien si l'on considère leur carrière scolaire."(4)

1. PIPHO, Chris, "The States are Bullish on Education", dans Phi Delta Kappan, mars 1987, p. 494.
2. UNIVERSITÉ MCGILL, op. cit. p. 9.
3. Lire à ce sujet le Rapport du Comité sur l'école québécoise et les communautés culturelles, Québec, MEQ, 1985, 180 pages + annexes.
4. GIROUX, Marie, "Des indicateurs du multiculturalisme dans les écoles de Montréal", dans Manuel Crespo et Claude Lessard (éd.), Éducation en milieu urbain, Montréal, PUM, 1985, p. 158.

La réussite de la formule organisationnelle et pédagogique des classes d'accueil repose tant sur des enseignants qualifiés que sur une préparation des enseignants de classe régulière assurant ensuite l'intégration de ces élèves.

Recommandation 13:

EN CONSÉQUENCE, LE COMITÉ RECOMMANDE:

QUE les programmes de formation initiale et de perfectionnement des enseignants offrent une initiation à l'éducation interculturelle et au travail auprès d'élèves de communautés culturelles variées.

Deuxièmement les recherches en éducation(1) conduisent encore à peu de retombées en milieu scolaire(2) et dans la pratique des enseignants(3). Ce problème du transfert et de la diffusion des connaissances appelle une modification dans la plupart des programmes de formation en enseignement. Les étudiants sont mal préparés à lire, à comprendre les résultats des recherches qui pourraient les aider, une fois sur le marché du travail, à mieux enseigner, à innover et à modifier leurs perspectives. Il y a lieu de revoir les programmes de formation sous cet angle: d'abord les contenus de programmes devraient s'alimenter plus aux recherches sur l'enseignement; ensuite des activités spécifiques dans les cours, ou même certains cours, devraient viser comme objectif à développer des habiletés de compréhension des rapports de recherche. Certains travaux américains proposent aussi de recentrer la recherche et la réforme de l'enseignement sur la classe plus que sur tout autre lieu de la structure scolaire. Dans cette optique, on recommande de préparer les enseignants à maîtriser des habiletés de recherche sur leur classe:

> "The purpose of classroom research is to help teachers evaluate the effectiveness of their own teaching. Interpreted broadly, classroom research is the formal study by a teacher of a teaching/learning situation in his or her

1. La recherche disciplinaire et plus fondamentale est aussi nécessaire en éducation que la recherche appliquée et la recherche-action. N'est traitée ici que la recherche ayant des retombées sur les pratiques.
2. CRESPO, Manuel, "L'impact de la recherche appliquée en milieu scolaire: quelques considérations préliminaires", dans Revue canadienne de l'éducation/Canadian Journal of Education, 5:4, 1980, pp. 8-21.
3. COMITÉ DES ÉTATS GÉNÉRAUX, op. cit., p. 243.

classroom. 'Classroom research' may be too pretentious a term for collecting feedback on student learning. But using the classroom as a laboratory to study the impact of teaching on learning is the heart of the matter. The study might be as simple as a set of questions worked into a class period for the purpose of determining student learning, or it might be as complex as designing a test of critical thinking in the subject matter."(1)

Une approche de ce genre paraît fort intéressante aux yeux du Comité. Par définition, cette recherche faite en classe abolit la distance habituelle entre le praticien et le chercheur; en outre, elle n'est pas généralisable à tout un ensemble d'écoles comme vise souvent à le faire la recherche en éducation, parce qu'elle est par essence spécifique aux conditions d'une classe particulière.

"Classroom research is, by definition, situation-specific, and the findings of classroom research are, therefore, relevant to a given teacher and can be used directly to improve practice."(2)

Recommandation 14:

EN CONSÉQUENCE, LE COMITÉ RECOMMANDE:

QUE les étudiants des programmes de formation en enseignement soient initiés à certaines méthodes de recherche, plus particulièrement à la recherche applicable à des situations de classe.

D'ailleurs des initiatives de ce genre existent déjà au Québec. Le Comité doit souligner à cet égard l'apport essentiel et important du mouvement des écoles alternatives comme moteur dans l'évolution du système d'éducation; en particulier comme lieu de formation à des habiletés de recherche portant sur les divers aspects d'une classe.

2.3.3.3 Les stages de formation pratique

Les participants aux États généraux sur la qualité de l'éducation ont porté sur les stages de formation pratique un jugement sévère:

1. CROSS, K. Patricia, "The Adventure of Education in Wonderland: Implementing Education Reform", dans Phi Delta Kappan, mars 1987, p. 498.
2. Ibid., p. 499.

"En bref, on affirme que ces stages sont trop courts, qu'ils ont des objectifs peu clairs, qu'ils sont mal organisés et qu'ils ne font l'objet que d'une supervision minimum. Les résultats seraient à l'avenant; d'une façon générale, ils ne permettraient pas aux futurs enseignants d'établir un vrai contact avec la réalité de l'enseignement et, a fortiori, d'apprendre à la maîtriser."(1)

Ce qui s'aggrave quand on considère que pendant la probation les problèmes sont essentiellement les mêmes: les enseignants en probation sont laissés à eux-mêmes, sans soutien, sans encadrement. De plus, la probation, dans le contexte actuel, a perdu toute signification: tous les permissionnaires qui réussissent à enseigner deux ans obtiennent automatiquement un brevet.

Recommandation 15:

EN CONSÉQUENCE, LE COMITÉ RECOMMANDE:

QUE les universités s'assurent que le temps consacré aux stages par les futurs enseignants soit plus valable: cela implique 1/ qu'elles précisent les objectifs, de même que les modes de supervision et le contenu de cette formation pratique; 2/ qu'elles encadrent rigoureusement ces activités et les évaluent systématiquement.

Comme l'indiquait le Conseil des universités dans un avis sur la formation professionnelle,

"Les activités de formation pratique prévues dans les programmes universitaires doivent s'intégrer à leurs objectifs généraux de procurer à l'étudiant les connaissances nécessaires à la maîtrise de son champ d'étude et à une pratique professionnelle autonome. En ce sens, ces activités de formation pratique doivent répondre à des objectifs précis reliés aux objectifs généraux du programme, faire l'objet d'un encadrement rigoureux et d'évaluations systématiques."(2)

1. COMITÉ DES ÉTATS GÉNÉRAUX, op. cit., p. 62.
2. CONSEIL DES UNIVERSITÉS, Avis au ministre de l'Éducation sur le rôle de l'université dans la formation professionnelle (avis no 83.30), 1984, p. 22.

Par ailleurs le partage des responsabilités d'encadrement avec les milieux d'accueil n'est à beaucoup d'endroits à peu près pas organisé. Les étudiants sont souvent laissés à eux-mêmes, ou presque, pendant les stages. L'université doit demeurer responsable de la gestion pédagogique des stages et doit s'assurer de la valeur de l'encadrement fourni par le milieu d'accueil.

Recommandation 16:

EN CONSÉQUENCE, LE COMITÉ RECOMMANDE:

a) QUE les universités mettent sur pied, avec la collaboration des commissions scolaires, un réseau d'écoles associées, où les futurs enseignants viendraient compléter leurs stages, sous la direction d'enseignants expérimentés, les "maîtres de stages";

b) QUE ces maîtres de stages soient dégagés d'une partie de leurs tâches régulières;

c) QU'ils soient formés à la supervision, avant d'assumer cette fonction;

d) QU'un statut particulier, et dans leur carrière d'enseignant, et à l'université, consacre leur niveau de responsabilités, à l'égard de la formation pratique.

2.3.3.4 L'agrément des programmes

Pour améliorer la qualité des programmes de formation des maîtres, il est nécessaire comme nous l'avons vu plus haut, de revoir certains aspects de leur contenu et leur organisation. Mais il est nécessaire, en outre, de s'assurer de la qualité de ces programmes, en les soumettant à un processus d'évaluation, tant à l'intérieur qu'à l'extérieur de l'université.

A l'heure actuelle, les programmes de formation des enseignants sont peu nombreux à être évalués périodiquement. L'agrément ministériel a surtout été une procédure d'approbation réglementaire dont l'application a souvent créé des conflits avec les universités(1). Le Comité estime, après bien d'autres, que cette situation n'a plus de justification.

> "En matière de formation des enseignants, la situation des programmes professionnels de ce secteur a été complètement marginale depuis 1970, le ministère de l'Éducation ayant conservé, comme du temps des écoles normales d'état, tout le processus d'évaluation et d'agrément de ces programmes, malgré le transfert de ces derniers au système universitaire. Le Conseil est d'avis que cette situation n'a plus de justification, comme elle a pu en trouver lors de la période du transfert et des ajustements l'ayant accompagné."(2)

---

1. Dans un énoncé de position sur le rôle des universités dans la formation des enseignants (juin 1982), le Comité des affaires académiques de la CREPUQ (op. cit.) soulignait avec raison:
   "[qu']En intégrant la formation des enseignants dans des établissements universitaires autonomes en matière de programmes et en prévoyant l'approbation ministérielle de ces mêmes programmes, le Québec se dotait d'un cadre légal et réglementaire qui recèle un potentiel de conflits de juridiction et il n'est pas étonnant que les difficultés d'application du règlement numéro 4 aient effectivement été fréquentes." (p. 4)
   En fait, lors des opérations de "rappel des programmes" par le MEQ, les universités ont toujours refusé de considérer les "règles d'aménagement" proposées par ce dernier dans des documents d'orientation comme des critères d'approbation de programmes: elles ont considéré plutôt ces orientations comme ayant le statut d'une "définition des besoins". Selon les universités est:
   "[...] incompatible avec leur mission tout état de fait où elles seraient sujettes à une interprétation unique des besoins auxquels on les invite à répondre. C'est pourtant ce qui a eu tendance à prévaloir en matière de formation des enseignants où le ministère de l'Éducation a joué le rôle de définisseur des profils de formation, des orientations des programmes, des contenus de programme, voire des contenus de certains cours et de la pondération à établir entre les domaines de formation. Une telle situation, outre qu'elle va à l'encontre même de toute visée de formation à caractère vraiment universitaire, s'oppose à une réelle prise en charge de la mission de formation des enseignants de la part des universités." (p. 22)
2. CONSEIL DES UNIVERSITÉS, Commentaires au ministre de l'Éducation sur la formation et le perfectionnement des enseignants (avis no 83.26), 1984, p. 30.

Il est temps de traiter l'agrément des programmes de formation des enseignants dans un cadre identique à celui des autres formations professionnelles au Québec.

Quelques universités, par ailleurs, évaluent périodiquement leurs programmes. Mais il faut faire davantage, si on veut améliorer la formation des enseignants et valoriser la profession d'enseignant, de même que les facultés et départements d'éducation.

De l'avis des membres du Comité, il apparaît nécessaire d'instituer un processus d'agrément des programmes de formation des enseignants, sur le modèle de ce qui se pratique dans la plupart des autres professions. Essentiellement, un organisme d'agrément des programmes aurait pour objectifs de:

- définir des standards de formation assurant la qualité de la formation professionnelle en regard de son adéquation aux besoins sociaux et du respect des objectifs généraux d'un 1er cycle universitaire;
- évaluer les programmes en regard de ces standards et en fonction de la complémentarité dans le réseau universitaire;
- examiner les politiques des universités en matière de formation professionnelle;
- spécifier, en termes de standards de formation, la formation pratique qui relève de l'université;
- vérifier la coordination avec le niveau collégial;
- s'assurer de la qualité des mécanismes d'évaluation dans les programmes.

Normalement, la procédure d'évaluation et d'agrément se compose de deux étapes: a) une auto-évaluation par les responsables d'un programme, sur la base des critères qualitatifs et quantitatifs prédéterminés par l'organisme d'agrément; b) une évaluation externe par un comité d'experts et un rapport soumis à l'organisme d'agrément.

Comme il n'existe pas de corporation professionnelle pour les enseignants,

Recommandation 17:

LE COMITÉ RECOMMANDE:

a) QUE soit institué au Québec un comité d'agrément des programmes de formation des enseignants et que cet organisme soit chargé 1/ d'établir des lignes directrices quant à l'organisation et au contenu des programmes; 2/ d'évaluer et d'agréer les programmes;

b) QUE le comité d'agrément soit un organisme indépendant du MEQ et décisionnel, financé en partie par l'État, et assuré de ressources suffisantes. Il devrait être composé, entre autres, de représentants des employeurs et des universités, de même que d'enseignants du système scolaire.

Les objectifs généraux de l'évaluation des programmes en enseignement par un organisme d'agrément autonome sont les mêmes que ceux de toute opération d'évaluation de programmes universitaires:

- garantir le maintien de la qualité des programmes;
- assurer l'efficience dans la réponse aux besoins de la société;
- protéger les étudiants;
- assurer une reddition de comptes quant à la mission de formation des maîtres.

2.3.4 Besoins du milieu et perfectionnement

2.3.4.1 Les besoins de nouveaux enseignants

Prévoir le nombre de diplômés que les universités québécoises devront produire au cours des prochaines années constitue une entreprise difficile, quels que soient les secteurs analysés. Le secteur de l'éducation ne fait pas exception; dans ce cas, cependant,

les prévisions sont d'autant plus difficiles à réaliser que le secteur est en mutation: ainsi, de plus en plus de diplômés trouvent des emplois en dehors du réseau scolaire. Cette situation s'explique en partie par le fait que, dans les dernières années, les commissions scolaires ayant peu embauché, les diplômés doivent se trouver des emplois ailleurs; elle s'explique aussi, bien que de façon encore marginale, par l'ouverture de nouveaux débouchés, de nouveaux secteurs d'emplois.

Peu de jeunes diplômés ont réussi à se faire embaucher dans les commissions scolaires dans les dernières années: de 1981 à 1985, elles n'ont embauché qu'environ 2 300 enseignants de moins de 30 ans(1), alors que les universités produisaient six fois plus de diplômés admissibles au permis d'enseigner(2). Autrement dit, durant cette période, un jeune diplômé en formation des enseignants n'avait au mieux qu'une chance sur six d'être embauché dans un poste d'enseignant régulier plein temps dans une commission scolaire. Ces dernières ont privilégié, durant ces années, les candidats âgés de plus de 30 ans: 3 550 ont été embauchés de 1981 à 1985.

On constate que, dans les dernières années, les nouveaux embauchés "réguliers" dans le réseau public ne représentent au total qu'entre 1,5% et 2,0% des effectifs des commissions scolaires; et qu'à peine 40% d'entre eux ont moins de 30 ans, comme on vient de le voir.

Le tableau suivant illustre la situation pendant la période 1979-1980 à 1984-1985.

1. Bilan. Les besoins de diplômés en éducation, p. 28. Entre 1981 et 1985 les commissions scolaires ont embauché 5 933 enseignants réguliers à temps complet: certains d'entre eux avaient déjà des affectations dans une autre commission scolaire ou étaient à temps partiel. 2 383 d'entre eux avaient moins de 30 ans.
2. Ibid., p. 18.

Évolution du nombre d'enseignants(1)
1979-1980 à 1984-1985

	1979-80	1980-81	1981-82	1982-83	1983-84	1984-85
Enseignants réguliers						
Secteur privé(2)	5 300	5 360	5 437	5 572	5 570	
Commissions scol.(3)	71 730	69 150	67 536	66 408	64 475	63 220
-Disponibles(4)		886	2 049	2 264	2 836	2 012
-Nouveaux embauchés(5)		911	1 237	1 364	1 053	1 095
-Départs(3): décès	80	90	70	79	77	
démissions	1 545	728	479	382	376	
mises à pied	366	177	66	61	20	
retraites et pré.	608	550	791	1 146(8)	760	
autres	892	1 306	1 086	1 318	1 421	
Sous-total, départs	3 491	2 851	2 492	2 986	2 654	
Enseignants non réguliers des commissions scolaires						
Suppléants occas.(6)			9 978	9 678	12 276	
Non recensés(6)			2 766	2 403	3 210	
Enseig. aux adultes(7)	11 544	12 863	8 978		9 507	
TOTAL: ens. rég. et non réguliers			95 000		95 000	

Notes:
1. Source: Bilan. Les besoins de diplômés en éducation, p. 32.
2. STATISTIQUE CANADA.
3. LESPÉRANCE, André, Une projection du nombre de retraites des enseignants des commissions scolaires jusqu'en 2005, Québec, MEQ, 1985, IV, 48 pages.
4. GIRARD, Michel, Évolution passée et prévue des postes et des surplus d'enseignants, Québec, MEQ, 1985, 5 pages + annexes.
5. PERCOS.
6. Les non-recensés sont employés entre les 30 septembre de deux années consécutives. On a estimé que, pour un équivalent plein temps, il y avait trois occasionnels: on ne connaît pas leur nombre pour les années antérieures. Il est en augmentation puisque l'absentéisme des réguliers a beaucoup augmenté depuis 1982.
7. La majorité de ces enseignants sont à taux horaire. Voir: DIONNE, Louis, Les enseignants à taux horaire au secteur adulte des commissions scolaires, 1979-1980 à 1981-1982. Quelques caractéristiques, Québec, MEQ, 1984, 35 pages.
8. Deux facteurs expliquent la hausse par rapport à 1981-1982: vers la fin de 1982-1983, on a accordé 440 retraites anticipées. Par ailleurs en 1982, un projet de loi modifiant les conditions de la retraite a influencé les demandes de pré-retraite.

Bien que le réseau scolaire ait passablement réduit l'embauche de nouveaux enseignants au début des années 80, la situation d'emploi est demeurée relativement bonne dans le secteur de l'éducation: les diplômés de ce secteur réussissent mieux que ceux de la plupart des autres programmes à se trouver un emploi (pas nécessairement en enseignement), même en excluant les diplômés qui avaient conservé un lien d'emploi, notamment les enseignants en exercice (1). C'est une des raisons pour lesquelles le Comité estime peu justifié de contingenter les programmes du secteur de l'éducation (si les ressources professorales régulières sont suffisantes) malgré les difficultés d'embauche dans l'enseignement régulier pour les jeunes diplômés.

Le tableau de la page précédente révèle par ailleurs un phénomène intéressant relatif à la demande d'enseignants: on voit que, seulement pour 1983-1984, près de 25 000 enseignants non réguliers étaient aussi en service dans les commissions scolaires comme suppléants occasionnels ou comme enseignants aux adultes. Ces enseignants non réguliers représentent, en fait, plus du tiers des effectifs réguliers. Il apparaît clairement qu'il y a là une demande réelle d'ordre structurel. Le Comité estime que cette demande est satisfaite d'une mauvaise façon, et qu'un réaménagement des ressources s'impose de façon à créer des postes réguliers en vue d'une utilisation plus efficace de celles-ci. Certains de ces enseignants à la pige font, de fait, du temps complet mais demeurent dans la marginalité. En somme, il apparaît que l'accès à la pratique s'est profondément modifiée depuis quelques années.

Recommandation 18:

EN CONSÉQUENCE, LE COMITÉ RECOMMANDE:

QUE soit considérablement diminué la proportion d'enseignants non réguliers dans les commissions scolaires en créant plus de postes permanents, de façon à régulariser l'accès à la pratique de bon nombre de jeunes diplômés en enseignement.

1. Bilan. Les besoins de diplômés en éducation, p. 19 et suivantes.

Un autre facteur difficile à cerner mais néanmoins présent en milieu scolaire est l'apparition du "temps partagé" dans quelques commissions scolaires(1). Il semble, selon les quelques données recueillies, que ceux qui demandent le temps partagé soient satisfaits autant que ceux qui viennent combler la portion de temps de travail ainsi libérée.

A partir de 1990, les possibilités d'emploi régulier devraient s'améliorer grandement (mais pas nécessairement beaucoup plus pour les jeunes diplômés)(2) - du moins si le nombre d'enseignants réguliers dans le réseau public est maintenu à environ 60 000 et que

1. Des travaux menés à la section d'administration scolaire de l'Université de Montréal et à l'Université de Sherbrooke confirment l'existence du temps partagé en milieu scolaire.
2. A moins qu'elles modifient leurs pratiques d'embauche, on peut prévoir que les commissions scolaires continueront de privilégier les candidats plus âgés, avec expérience. Ainsi, on peut penser que les nouveaux diplômés ne parviendront pas tous à obtenir un poste d'enseignant régulier du moins rapidement. Comme nous l'indiquait Michel Girard, dans une Note de service sur Les besoins de diplômés en éducation (volet 3 du Bilan), "[...] pour déterminer le nombre de nouveaux enseignants à former, il faut aussi tenir compte du nombre d'enseignants déjà formés et disposés à enseigner. Au cours des cinq (5) dernières années, nous avons estimé qu'environ 10% seulement des personnes embauchées comme enseignants à temps plein étaient des nouveaux diplômés. Si l'on s'en remet à la prévision fournie sur le nombre d'enseignants à temps plein à embaucher en 1995-1996, ce ne sera pas 3 016 nouveaux diplômés qui seront embauchés cette année-là, mais plutôt 302.
Néanmoins, il ne faut pas oublier qu'en plus des enseignants à temps plein, le réseau scolaire doit aussi faire appel à des enseignants à temps partiel et à la leçon et à des suppléants occasionnels pour remplacer les enseignants absents. Chez les enseignants à temps partiel et à la leçon, les nouveaux diplômés constituent environ 15% des embauches. Pour les suppléants occasionnels, nous ne disposons pas de données pour nous prononcer.
Pour l'année 1985-1986, les nouveaux diplômés embauchés comme enseignants à temps plein, à temps partiel et à la leçon, étaient un peu moins de 600. Il est difficile de croire que les 2 400 autres nouveaux diplômés de 1985 se sont trouvé des emplois comme suppléants occasionnels. Et même si c'était le cas, on peut facilement s'imaginer qu'ils auraient été fortement sous-utilisés. Si nous considérons le bassin d'enseignants déjà formés (20 000 pour la seule période de 1979-1980 à 1983-1984, selon le Conseil) et tous ceux qui s'y ajouteront (si on maintient le rythme de 3 000 par année) ainsi que l'évolution future du nombre de postes et de départs d'enseignants, il serait plus que miraculeux que les 3 000 nouveaux diplômés de 1995 soient tous embauchés comme enseignants à temps plein."

les caractéristiques du système actuel demeurent les mêmes -, puisqu'il faudra remplacer les enseignants qui prennent leur retraite: compte tenu que les enseignants sont en moyenne relativement âgés (40 ans en 1983-1984), on devrait assister à une augmentation du nombre de retraites.

Malgré le grand nombre d'enseignants qui se sont perfectionnés à l'université et de jeunes diplômés des programmes de formation initiale, le nombre d'enseignants spécialisés est encore déficitaire dans plusieurs champs d'enseignement: français langue seconde; anglais, à la fois comme langue d'enseignement et comme langue seconde; mathématiques et sciences(1). Les programmes universitaires qui permettraient de préparer des enseignants dans ces champs d'enseignement sont assez peu fréquentés. De plus, même si les universités avaient produit davantage de jeunes diplômés dans les champs de pénurie, les déficits d'enseignants spécialisés seraient sensiblement les mêmes, puisque les commissions scolaires engagent relativement peu d'enseignants dans ces champs(2) et, lorsqu'elles embauchent, préfèrent nettement les candidats plus âgés.

Lié à ce problème du déficit d'enseignants spécialisés dans certains champs, on constate un manque de concordance entre la certification des diplômés, la classification et l'affectation des enseignants. Ce problème en est un de taille. Trois séries d'exigences relatives à la connaissance d'un champ d'enseignement sont appliquées en parallèle dans le réseau scolaire: celles que doivent rencontrer les jeunes diplômés en formation initiale, celles qu'on détermine pour les détenteurs d'autorisations provisoires et celles qui découlent des règles d'affectation contenues dans les ententes de travail. Ainsi, les jeunes diplômés doivent, pour obtenir un permis d'enseignement dans un champ, compléter en général l'équivalent d'une majeure dans le champ d'enseignement, soit 60

1. Bilan. Les besoins de diplômés en éducation, p. 44 et suivantes. On estime qu'un enseignant est spécialisé dans un champ d'enseignement lorsqu'il a obtenu 30 crédits à l'université dans ce domaine.
2. Ibid., p. 62.

crédits de spécialisation; pour sa part, un enseignant pourra être affecté, dans certains cas, à un nouveau champ d'enseignement après avoir complété seulement 15 crédits (ou moins dans certains cas) de spécialisation dans la discipline visée(1).

Cette dernière situation est liée à des clauses de la convention de travail acceptée par le MEQ: il y a là un exemple flagrant des conflits entre deux rôles du ministère, celui de l'employeur et celui de responsable de la certification d'un enseignant. Le Comité s'est littéralement promené de service en service au MEQ (de la certification, à la classification, à l'affectation) pour tenter d'obtenir de façon officielle les règles ou les normes qui lient le passage de l'une à l'autre: elles n'ont jamais été formulées clairement. Il est plus que temps, dans un tel contexte, de revoir l'ensemble des exigences de certification(2) et d'affectation, de façon à les rendre plus cohérentes, et plus exigeantes dans le cas de cette dernière. Par ailleurs, les membres du Comité pensent qu'il faut réduire les catégories de brevets et permis délivrés par le MEQ, puisque les exigences de certification ont un effet d'entraînement certain sur la multiplication et la spécialisation des programmes et, partant, sur le type de formation des diplômés susceptibles d'aller sur le marché du travail de l'enseignement.

1. Ibid., p. 4 et suivantes.
2. La certification des enseignants du secteur professionnel se présente différemment, estime le Comité, de celles qui suivent les autres baccalauréats d'enseignement au secondaire, surtout à cause de la nature technique de la formation dans le métier qui relève du niveau collégial.
   Le Comité fait siennes les recommandations du Conseil des universités, sur les programmes de baccalauréat d'enseignement professionnel*. Ces recommandations se résument ainsi:
   - la responsabilité de la formation et du perfectionnement des enseignants du secteur professionnel relève à la fois des collèges et des universités, les premiers pour la formation dans le métier, les secondes pour la formation et le perfectionnement en enseignement;
   - ces programmes devront être centrés sur la formation à l'enseignement et ne comporter que 60 crédits;
   - les conditions d'admission devront être resserrées de façon à les rendre comparables aux conditions d'admission exigées pour les autres programmes de baccalauréat;
   - la pratique d'un métier devra être une condition d'admission.

   * CONSEIL DES UNIVERSITÉS, Avis au ministre de l'Éducation sur les programmes de baccalauréat d'enseignement professionnel (avis no 83.2), 1983, 7 pages + annexes.

Recommandation 19

EN CONSÉQUENCE, LE COMITÉ RECOMMANDE:

a) **QUE le MEQ révise les exigences de l'affectation des enseignants et les harmonise avec celles de la certification;**

b) **QU'il rende publiques les exigences de la certification et les règles de passage à l'affectation;**

c) **QU'il modifie les règles de classification en vigueur quand elles contreviennent à l'esprit de la certification.**

2.3.4.2 Le perfectionnement

L'apport des universités au perfectionnement(1) des enseignants a été très important. Le Bilan montre qu'en 1983, dans le réseau scolaire public, environ 66% en moyenne des enseignants spécialisés dans un champ d'enseignement(2) ont obtenu leurs spécialisations par perfectionnement.

En pratique, les enseignants sont libres de se perfectionner dans les champs qui les intéressent, selon les cheminements qu'ils désirent. Le MEQ ou les commissions scolaires imposent peu de contraintes; la scolarité acquise par perfectionnement est versée au dossier de l'enseignant, et comptée pour établir son salaire.

Le perfectionnement des enseignants à l'université se divise en trois groupes principaux:

- le perfectionnement qui mène à une nouvelle certification (souvent un certificat, parfois une majeure de 60 crédits ou un baccalauréat);
- le perfectionnement qui mène à un diplôme non certifiant, au 1er cycle ou aux cycles supérieurs;

1. Perfectionnement signifie ici: études faites après l'obtention d'un premier brevet ou d'une autorisation provisoire. Ce terme englobe aussi les enseignants venus compléter un programme de formation initiale après la hausse du seuil d'accès à la pratique, en 1964: par exemple, la qualification des enseignants du secondaire professionnel s'est faite surtout par la voie de l'autorisation provisoire.
2. Bilan. Les besoins de diplômés en éducation, p. 64.

- le perfectionnement par scolarité ne débouchant pas sur l'obtention d'un diplôme mais sur l'accumulation de crédits de cours.

En regard de la première forme de perfectionnement, entre 1979-1980 et 1984-1985, près de 7 900 nouveaux brevets ont été émis, dont plus de 60% préparent aux champs du préscolaire-primaire et de l'adaptation scolaire, même si ces deux champs étaient loin de manquer de ressources humaines spécialisées. Dans la majorité des autres champs, le nombre de seconds brevets émis durant la période de six ans dépasse rarement la centaine.

Il est difficile d'évaluer précisément l'importance du perfectionnement sanctionné par un diplôme non certifiant, parce que plusieurs sont obtenus dans des domaines connexes à la formation des maîtres. On sait cependant que beaucoup d'enseignants viennent terminer une maîtrise, ou même un doctorat, dans le cadre d'un perfectionnement personnel.

La troisième forme de perfectionnement a été et reste encore massivement utilisée. La scolarité accumulée, même si elle ne débouche pas sur un diplôme, est pratiquement toujours reconnue au plan salarial. Il faut noter que le nombre élevé d'abandons au baccalauréat(1) chez les enseignants apparaît relié dans plus de 75% des cas à l'atteinte d'une catégorie de traitement, ce qui, de l'avis du Comité, pose la question de la pertinence du lien automatique entre le perfectionnement par cumul de crédits et l'avancement salarial.

Le Bilan montre par ailleurs une dispersion de plus en plus marquée du perfectionnement pris à l'université par rapport à l'affectation(2) des enseignants. C'est-à-dire que le perfectionnement est de moins en moins relié à de la pédagogie ou à la (les) discipline(s) pertinente(s) à leur affectation. De même le perfection-

1. Ibid., p. 70 et suivantes.
2. Ibid., p. 73.

nement a peu contribué à la résorption des déficits d'enseignants spécialisés(1).

Cette situation s'explique par des facteurs comme:

- les caractéristiques du système de perfectionnement mis en place en 1968: volontaire, relié au salaire, à la scolarité universitaire, à des crédits de cours et non à l'obtention d'un diplôme;
- l'absence d'une voie qualifiante de perfectionnement non reliée à des crédits de cours universitaires;
- l'absence d'une politique de main-d'oeuvre, en particulier l'absence de liens entre les besoins du système et le perfectionnement subventionné(2);
- le manque de concordance entre la certification d'un enseignant, sa classification à des fins salariales et son affectation.

Le système actuel de perfectionnement des enseignants ne permet pas de distinguer le perfectionnement personnel d'un enseignant, relevant de sa propre initiative, du régime de perfectionnement professionnel relié à des demandes de l'État et du milieu scolaire, dans lequel l'université est "de service" et non le maître d'oeuvre:

> "Selon le Conseil des universités, ces types de perfectionnement doivent clairement être distingués parce qu'ils font respectivement appel à des principes et mécanismes différents pour l'identification des besoins de perfectionnement, pour déterminer le rôle et les modes d'intervention de l'État, du milieu scolaire, des universités, pour partager les responsabilités du financement." (3)

---

1. Ibid., p. 80. Un déficit ne réfère pas ici à un manque d'enseignants qualifiés mais plutôt à un manque d'enseignants spécialisés dans un champ d'enseignement.
2. Les programmes PPMF et PPMEP ont été des exceptions à cet égard, malgré les critiques qu'ils soulèvent.
3. CONSEIL DES UNIVERSITÉS, Commentaires au ministre de l'Éducation sur la formation et le perfectionnement des enseignants (avis no 83.26), 1984, p. 35.

Les enseignants sont encore nombreux dans les dernières années à fréquenter l'université, les uns pour compléter leur formation de base(1), soit un baccalauréat en général, les autres pour se perfectionner. Ainsi, en 1982-1983, dernière année pour laquelle la donnée est disponible, les enseignants en exercice représentaient approximativement 40% des effectifs du secteur de l'éducation(2).

Il semble cependant que, depuis cette période, leur nombre diminue. Comme le corps professoral du réseau scolaire vieillit, il est probable que le perfectionnement est perçu comme moins nécessaire, surtout que les deux tiers des enseignants ont maintenant accumulé 16 ans ou plus de scolarité. Une étude récente du MEQ montre que "le perfectionnement crédité a favorisé dans le passé le relèvement de la scolarité chez les enseignants qui en avaient peu, mais qu'il n'en est plus ainsi maintenant"(3) (environ 9 000 enseignants avaient 13 ans ou moins de scolarité, entre 1980 et 1983): 20% seulement de ces enseignants font du perfectionnement crédité. Le perfectionnement demeurera toutefois important si la progression dans les échelles salariales demeure liée à l'augmentation de la scolarité.

Par ailleurs, étant donné la conjoncture budgétaire actuelle dans les universités, le mode de financement des clientèles additionnelles, la baisse du nombre d'étudiants universitaires qui semble s'amorcer au Québec, il se peut fort bien que des universités s'opposent à tout changement de leur mandat de perfectionnement des enseignants. C'est ce qui s'est produit dans beaucoup d'états américains(4) lorsque les milieux scolaires et des groupes d'enseignants ont pris de plus en plus le contrôle de la formation

1. Par exemple pour l'enseignement au secondaire professionnel.
2. Ce qui ne tient évidemment pas compte des enseignants qui suivent des cours ailleurs, notamment en sciences de l'administration.
3. LÉTOURNEAU, Gérald, "Perfectionnement crédité" et relèvement de la scolarité des enseignants" (document de travail), Québec, MEQ, 1985, p. 6. Ainsi, 40% des enseignants cumulant de 14 ans à 18 ans de scolarité continuent en 1985 de fréquenter l'université au rythme moyen d'environ dix crédits par année: dans leur cas seulement, le perfectionnement crédité permet un changement d'échelon pour fin salariale.
4. ROTH, R.A., "The Changing Locus of Control in Teacher Education", dans The Teacher Education, vol. 19, no 2, 1981.

continue des enseignants. Face à cette réalité, beaucoup de facultés d'éducation américaines n'ont pas trouvé leur intérêt dans cette professionalisation du perfectionnement des enseignants, parce qu'elles perdaient des effectifs. Le Comité croit fermement néanmoins qu'il faut modifier le rôle actuel des universités dans le perfectionnement des enseignants.

Le Comité estime aussi qu'il appartient aux commissions scolaires et aux groupes d'enseignants d'identifier clairement les besoins de perfectionnement de ces derniers, de façon à permettre un meilleur ajustement des universités à ces besoins, que ce soit dans le cadre du perfectionnement crédité ou dans celui, encore insuffisamment développé, du perfectionnement non crédité(1). Les récents États généraux sur la qualité de l'éducation(2) recommandent aussi "d'améliorer sensiblement" la concertation entre les universités et les commissions scolaires.

Lors des mêmes assises, un nombre élevé des participants ont évalué les activités de perfectionnement comme insuffisantes et peu reliées aux besoins du milieu, trop souvent "mal faites" et "peu rentables"(3). Ils soulignent aussi le manque de planification en matière de perfectionnement et confirment que si un type de perfectionnement relève essentiellement de l'université, d'autres types doivent être assumés par les écoles et les commissions scolaires, ou les associations d'enseignants. Certaines orientations à donner au perfectionnement sont jugées importantes, entre autres le développement de la compétence pédagogique (et non une formation théorique), la préparation à des réalités nouvelles comme l'intégration dans les classes régulières des enfants en difficulté d'adaptation ou d'apprentissage, et l'enseignement à de nouvelles clientèles scolaires multi-ethniques. Le Comité se rallie d'emblée à ce partage de responsabilités du perfectionnement des enseignants et à ces orientations.

1. Ce dernier est plus développé à l'Université McGill d'après les déclarations de cette université en réponse au Bilan.
2. COMITÉ DES ÉTATS GÉNÉRAUX, op. cit., p. 66.
3. Ibid., p. 62.

Recommandation 20:

EN CONSÉQUENCE, LE COMITÉ RECOMMANDE:

a) QU'en termes de perfectionnement universitaire ne soit reconnu, en général, que le perfectionnement sanctionné par un diplôme, aux fins de l'avancement dans les échelles de salaires;

b) QU'un (ou des) mécanisme(s) soit(ent) instauré(s) pour définir les besoins de perfectionnement des enseignants, en concertation avec les intéressés, dont l'université;

c) QUE des formes et des mécanismes de perfectionnement non crédité, mais reconnus officiellement pour l'avancement salarial(1), soient développés, auxquels des universités pourraient s'associer sans en être les maîtres d'oeuvre; que le MEQ enlève ainsi aux universités l'exclusivité du mandat de perfectionnement des enseignants, tel que stipulé dans le Règlement no 4;

d) QUE le perfectionnement professionnel soit surtout centré "autour des besoins ressentis à l'école même"(2).

2.3.4.3 L'organisation de la carrière d'enseignant

Plusieurs l'ont noté, l'amélioration de la formation des enseignants passe par la transformation de la profession d'enseignant (3). A l'heure actuelle, il ne s'agit pas d'une profession valorisée; l'enseignement constitue, à plusieurs égards, une semi-profession. Ainsi, comme il a été mentionné aux États généraux sur la

1. CONSEIL DES UNIVERSITÉS, Commentaires au ministre de l'Éducation sur la formation et le perfectionnement des enseignants (avis no 83.26), 1984, p. 49 et suivantes ("La reconnaissance et la mesure de la formation continue").
2. VALOIS, Paul et al, op. cit., p. 228.
3. Notamment l'étude sur la condition enseignante au Québec du Conseil supérieur de l'éducation, de même que le Holmes Group et le Carnegie Forum on Education and the Economy, dans leurs rapports publiés en 1986, sur la formation des enseignants.

qualité de l'éducation, le fait que "la confiance du public dans les enseignants a sensiblement décru et que leur statut a subi une forte dévalorisation"(1) est devenu un problème majeur.

Il semble que l'absence d'un plan de carrière constitue une lacune majeure de la profession d'enseignant, tant aux États-Unis qu'au Québec. Le Conseil des universités a déjà soulevé ce problème(2). De même le Holmes Group et le Carnegie Forum on Education and the Economy ont tous deux retenu, comme proposition fondamentale, la revalorisation de la fonction d'enseignant, en créant une hiérarchie d'enseignants, à trois niveaux dans un cas, et à quatre niveaux dans l'autre: au cours de sa carrière, un enseignant progresserait du rang de stagiaire au rang de maître-enseignant, en passant par la catégorie de professionnel de l'enseignement. Essentiellement, les enseignants se distingueraient en fonction de leur expérience et de leur formation. Au fur et à mesure de sa progression dans la carrière, l'enseignant assumerait ainsi des responsabilités croissantes.

Le Comité endosse le sens de ces propositions, qui sont de nature à valoriser la profession d'enseignant et à permettre d'attirer et de conserver les meilleurs étudiants de l'université. En conséquence, le Comité estime qu'il faudra prévoir plus d'un niveau de formation universitaire, de façon à permettre une intégration différenciée à la profession d'enseignant, en préparant les futurs enseignants à assumer des responsabilités différentes, selon le profil suivi. C'est dans cette optique que devrait être examinée la possibilité d'implanter dans un avenir rapproché, quelques programmes de formation initiale de 2e cycle.

2.4 Les autres formations professionnelles de 1er cycle

D'autres champs professionnels se sont développés au 1er cycle en éducation: il s'agit, au niveau du baccalauréat, de l'administration scolaire, de l'activité physique, de la psychoéducation et du counseling

1. COMITÉ DES ÉTATS GÉNÉRAUX, op. cit., p. 63.
2. CONSEIL DES UNIVERSITÉS, Commentaires au ministre de l'Éducation sur la formation et le perfectionnement des enseignants (avis no 83.26), 1984, p. 70.

et orientation professionnelle(1). Les liens des trois derniers avec l'éducation sont souvent indirects, sinon absents. Certains de ces programmes ont été intégrés à l'étude sectorielle afin de faciliter la comparaison des universités entre elles(2). La psychoéducation relève davantage du champ des sciences sociales; le counseling entretient des liens étroits avec la psychologie(3). Certains des programmes en sciences de l'activité physique, qui se sont développés à partir des programmes d'éducation physique, s'intéressent, en bonne partie, à des aspects éloignés des sciences de l'éducation, comme la neurocinétique ou la médecine des sports. D'autres apparaissent semblables, dans leurs contenus de formation, aux baccalauréats en éducation physique.

A part le cas de l'éducation physique et de l'activité physique(4), le Comité n'a pas mené de consultations spécifiques particulières en regard des autres champs d'études. Dans le cas de l'administration scolaire, le Comité estime que cette formation ne relève pas du niveau d'un baccalauréat, mais de celui d'une spécialisation de 2e cycle(5), dont on traitera plus loin. Quant à la psychoéducation et au counseling, à la frontière des secteurs de l'éducation et des sciences sociales, le Comité croit que les orientations et les exigences qu'il propose pour le 1er cycle en éducation s'avèrent pertinentes également pour ces programmes.

---

1. Bilan. Les programmes, p. 45. En 1983-1984, des certificats de perfectionnement s'offrent aussi dans ces champs, de même qu'en andragogie. On compte au niveau du 1er cycle, de 1974 à 1983, quelque deux mille diplômés en counseling et orientation; un peu moins de 1 500 en activité physique; autour de 1 000 en psychoéducation et moins de 500 en administration scolaire.
2. Surtout à cause d'un problème de découpage: la psychoéducation relève de la Faculté d'éducation de Sherbrooke, alors qu'ailleurs elle relève d'autres unités; l'activité physique n'est intégrée à une faculté d'éducation que dans deux cas sur huit (Laval et McGill); le counseling s'intéresse en partie à des problématiques autres que l'éducation même lorsqu'il fait partie d'une faculté d'éducation. D'autre part, la psychologie scolaire est surtout développée en psychologie.
3. Un seul baccalauréat existe en counseling, en dehors des départements et écoles de psychologie: il s'agit de celui de l'Université Laval.
4. Bilan. Les programmes, p. 57. Ce champ de formation est de loin le plus développé, après celui de l'enseignement: il compte 20 programmes de 1er cycle dont 11 baccalauréats. Outre l'éducation physique (scolaire ou non), il inclut "l'outdoor education", la danse, l'activité physique.
5. Voir le présent rapport, section 2.2.1.

2.4.1 L'éducation physique et l'activité physique au 1er cycle

Huit universités offrent, à l'automne 1986, une vingtaine de programmes de 1er cycle, dont près de la moitié sont dans la région de Montréal. L'éducation physique scolaire (sept baccalauréats accrédités par le MEQ) est essentiellement donnée au 1er cycle, alors que l'activité physique tout en étant présente au 1er cycle (quatre baccalauréats) en formation initiale s'offre plutôt comme spécialisation de 2e et 3e cycles ou comme perfectionnement de 1er cycle (certificats).

On compte, en 1985-1986, plus de 2 770(1) inscrits de 1er cycle en éducation ou activité physiques. Plus de 92% d'entre eux fréquentent les baccalauréats. C'est à l'UQAM qu'on retrouve le plus d'étudiants en éducation physique ou activité physique au 1er cycle, soit 20%, suivi de près par l'Université de Montréal (19%) et Sherbrooke (16,5%).

Entre 1979 et 1987, on compte, en moyenne par année, un peu plus de 600 diplômés de baccalauréat en éducation physique et activité physique.

En 1983-1984, 140 professeurs(2) oeuvraient dans ce sous-secteur, soit un peu moins de 20% du corps professoral des unités administratives d'éducation alors que les effectifs étudiants comptent pour près de 15%.

2.4.1.1 La situation de l'emploi

Jusqu'à tout récemment, la plupart des diplômés se destinaient à l'enseignement dans le réseau scolaire. Entre 1979-1980 et 1984-1985, le MEQ a délivré, chaque année, une moyenne de 450 permis

1. Ils sont 3 108 dans les trois cycles, dont plus de 89% au 1er cycle.
2. Ce nombre n'inclut pas les quatre professeurs d'éducation physique de l'UQAC qui relèvent du Département de sciences humaines.

(et 25 seconds brevets) à des finissants en éducation physique, ce qui représente un peu plus des deux tiers de l'ensemble des diplômés de ler cycle de ce sous-secteur. Peu d'entre eux, cependant, réussissent à obtenir un emploi régulier, à temps complet, dans le réseau scolaire public: chaque année, seulement entre 50 et 100 nouveaux enseignants sont embauchés par les commissions scolaires dans le champ de l'éducation physique. Aussi, environ les deux tiers des jeunes diplômés qui travaillent à temps complet se retrouvent en dehors du réseau scolaire, parfois dans des emplois précaires ou qui n'ont pas de liens très directs avec la formation reçue à l'université(1).

Dans l'ensemble, la situation des diplômés des sciences de l'activité physique est comparable à celle de l'ensemble des diplômés de l'université(2). Il apparaît que, dans l'avenir, les débouchés les plus nombreux pour les diplômés de l'éducation et de l'activité physiques vont se retrouver en dehors du réseau scolaire.

2.4.1.2 L'organisation administrative

On retrouve dans les universités québécoises quatre modèles différents d'organisation administrative pour le sous-secteur de l'éducation et activité physiques:

- le rattachement à une faculté d'éducation (Laval et McGill);
- le rattachement à une faculté d'arts et sciences (Concordia);
- la constitution d'une faculté ou d'un département autonome (Sherbrooke, UQAM, UQTR et Montréal);
- le rattachement des professeurs à un département de sciences humaines (UQAC).

1. ALLAIRE, André, Relance auprès des diplômés de baccalauréat. Promotions 1979-1980 à 1982-1983, Montréal, UQAM, 1985, pp. 38-39.
2. AUDET, Marc, Relance à l'université, 1984, Québec, MESS, 1986, 84 pages.

Partout, selon l'avis des experts du sous-secteur consultés, ce sont des facteurs d'ordre historique qui expliquent le type de rattachement administratif choisi et non des facteurs de parenté disciplinaire. Les sciences de l'activité physique constituent un champ encore en émergence, dont les limites sont mal définies. Aussi, tout en s'alimentant à une variété de disciplines, il apparaît prématuré de les définir en privilégiant certaines disciplines ou spécialisations. Dans cette optique, pour les sciences de l'activité physique, le rattachement à une unité administrative, quelle qu'elle soit, fait toujours problème parce qu'il s'agit d'un champ à composantes très variées, qui n'a pas trouvé encore de bases disciplinaires intégrées. En ce sens, le problème du rattachement est d'abord vécu comme un problème d'autonomie et de visibilité auprès des gestionnaires de l'université, plus qu'un problème de cohérence de champ d'études.

Cependant, la tendance canadienne à cet égard depuis une douzaine d'années est que près d'une dizaine d'unités universitaires en sciences de l'activité physique (sur 33) ont brisé des liens historiques avec le secteur de l'éducation et sont devenus des champs d'études plus autonomes.

2.4.1.3 Les objectifs du 1er cycle en activité physique

Les objectifs du 1er cycle sont loin d'être clairs, sinon contradictoires, dans certains programmes d'activité physique. Dans quelques universités(1), il n'y a pas de différences véritables entre la formation professionnelle en éducation physique et celle en activité physique: le contenu de formation est très semblable et les diplômés des deux options peuvent demander le permis d'enseigner, en ajoutant, dans le cas de l'activité physique, quelques cours seulement.

1. En particulier à l'Université Laval.

Dans d'autres universités(1), la situation est moins claire: le 1er cycle en activité physique ne vise pas d'objectifs professionnels, mais ne prépare pas non plus vraiment à un deuxième cycle de spécialisation disciplinaire selon le responsable même du département(2). Ce clivage et cette discontinuité entre le 1er cycle et les cycles d'études supérieures font que certains étudiants de 1er cycle doivent poursuivre leurs études dans d'autres secteurs, alors que les étudiants de ces derniers sont admis plus facilement au 2e cycle en activité physique.

Le Comité estime qu'il y a là une situation à clarifier pour les unités administratives en cause, en regard en particulier des nombreux étudiants engagés dans ce champ d'études.

Recommandation 21:

EN CONSÉQUENCE, LE COMITÉ RECOMMANDE:

QUE les programmes de baccalauréat en activité physique qui ne donnent pas accès à une maîtrise en sciences de l'activité physique soient révisés d'ici trois ans afin de permettre le passage aux 2e et 3e cycles.

2.4.2. Le baccalauréat général en éducation

Il existe quelques programmes de baccalauréat (ou de certificat) général en éducation pour répondre à des besoins de formation ou de culture en éducation pour d'autres groupes sociaux que les intervenants professionnels du secteur, par exemple les parents, les personnes impliquées dans des expériences d'éducation en dehors des milieux institutionnels, ou tout simplement des personnes désirant poursuivre des études générales en éducation. Le Comité estime que ces initiatives sont heureuses, qu'elles répondent à des besoins et qu'elles peuvent s'alimenter à beaucoup de cours offerts dans le domaine de l'enseignement et de la psychologie éducationnelle.

1. Notamment à l'Université de Montréal.
2. Information obtenue lors de l'atelier sur l'activité physique.

III- LES 2e ET 3e CYCLES D'ÉTUDES

3.1 Introduction

Les 2e et 3e cycles en sciences de l'éducation ont connu un développement intensif dans les deux dernières décennies. D'une vingtaine de programmes(1) existants au début des années 1970, le secteur de l'éducation est passé, en 1983-1984, à plus de 50 programmes de maîtrise(2) dans 12 établissements(3). Au niveau du doctorat(4), en 1987, on dénombre 14 programmes, couvrant une dizaine de champs de spécialisation du domaine de l'éducation. Ils sont offerts dans cinq universités: Laval, Montréal, McGill, Concordia et l'Université du Québec(5). L'un des deux programmes de l'Université de Montréal comporte neuf options à toutes fins pratiques autonomes. On peut donc considérer que l'offre des universités correspond à 22 programmes de doctorat en éducation dont 15 dans la région de Montréal.

Tous les domaines d'études(6) actuellement développés en sciences de l'éducation au Québec sont couverts par au moins un programme de doctorat(7). On compte par ailleurs trois programmes en technologie de l'enseignement et deux dans chacun des champs suivants: l'administration scolaire, l'activité physique, la mesure et l'évaluation, la psychopédagogie, le counseling.

---

1. Bilan. Les programmes, Annexe D.
2. Ibid., p. 10. Ce nombre correspond aux déclarations des universités. Si l'on tient compte des cheminements de type professionnel et de type recherche, on arrive à 88 programmes différents.
3. Ibid., p. 32 et suivantes. Le rattachement administratif des programmes de 2e et 3e cycles en éducation se révèle très différent de celui des programmes de 1er cycle. En 1983-1984, 88% des programmes (U.E.P.) de maîtrise et 90% des doctorats sont rattachés aux facultés et départements d'éducation.
4. En 1970, Laval offrait un doctorat en pédagogie; l'Université de Montréal un Ph.D. en sciences de l'éducation et McGill un D.Ed. en counseling.
5. Le programme de doctorat en éducation de l'Université du Québec est implanté depuis janvier 1987 seulement.
6. Selon la typologie des domaines de recherche de la Société canadienne pour l'étude de l'éducation, on identifie: l'enseignement; l'éducation comparée; l'administration scolaire; la technologie éducative; l'andragogie; les fondements de l'éducation; la psychologie éducationnelle; la psychoéducation; l'activité physique; la mesure et l'évaluation. Ces divers champs comprennent plusieurs sous-spécialisations, en particulier celui de l'enseignement.
7. Sauf celui de la psychoéducation. Ce domaine d'études tant au 1er cycle qu'au 2e cycle relève surtout des sciences sociales et du champ de l'intervention sociale.

Comme dans tous les autres secteurs de l'université, le développement de ces programmes est venu d'une spécialisation croissante du champ de connaissances, en l'occurence la pédagogie(1); en parallèle, on observe une identification progressive des programmes à des sections et départements regroupant les professeurs selon des champs d'études de plus en plus spécialisés(2).

En 1983-1984, les 2e et 3e cycles en éducation sont fréquentés par plus de 3 600 étudiants, dont 584 sont inscrits au doctorat. En regard du régime d'études, de l'âge et du sexe, ces étudiants conservent, à une exception près, les caractéristiques distinctives de la clientèle du 1er cycle en éducation:

- ils sont majoritairement à temps partiel(3);
- ils sont plus âgés que les étudiants des autres secteurs disciplinaires(4);
- les femmes sont beaucoup plus nombreuses à la maîtrise, alors qu'au doctorat elles ne représentent plus que 44% des inscriptions(5).

---

1. En voici un exemple typique: en 1966, deux ans après sa création, la Faculté des sciences de l'éducation de Laval offrait une maîtrise et un doctorat en pédagogie. En 1972, la maîtrise en pédagogie se scinde en trois programmes: maîtrise en administration scolaire, maîtrise en orientation et maîtrise en enseignement. En 1978, cette dernière maîtrise se scinde à son tour en quatre nouveaux programmes, rattachés pour la première fois à des départements correspondants: programmes en psychopédagogie; en mesure et évaluation; en didactique; en technologie de l'enseignement. De même le doctorat en pédagogie des années 1970 s'est divisé par la suite en six programmes distincts.
2. Bilan. Sommaire, pp. 88-89. Le Bilan montre que les structures organisationnelles des facultés et départements d'éducation ont beaucoup évolué depuis 1965. Plusieurs sont passés de structures centrées sur la pédagogie, sur l'enfance inadaptée et sur l'enseignement à un niveau scolaire, à des structures définies par des champs d'études disciplinaires de plus en plus spécialisés. C'est le cas notamment de la restructuration en cours à la Faculté des sciences de l'éducation de l'Université de Montréal.
3. Bilan. Les clientèles, pp. 52-54.
4. Ibid., pp. 90-92.
5. Ibid., p. 54. En 1983-1984, la sous-représentation des femmes au niveau du doctorat existe dans toutes les universités offrant le doctorat, à l'exception de McGill où les femmes représentent plus de 70% des inscriptions.

En regard du régime d'études, les étudiants québécois se distinguent de ceux de l'Ontario de façon assez marquée. En 1983-1984, le nombre d'étudiants par 100 000 habitants s'établit ainsi:

	QUÉBEC		ONTARIO	
	Régime d'études		Régime d'études	
	Complet	Partiel	Complet	Partiel
Doctorat	3,6	5,2	5,0	3,4
Maîtrise	19,4	27,6	7,0	30,0

Par ailleurs, en moyenne, un peu plus d'un étudiant sur quatre passe du baccalauréat à la maîtrise (22%) alors qu'un peu moins d'un sur cinq va de la maîtrise au doctorat. Ces taux de passage se comparent à ceux qu'on observe en Ontario, quoique un peu plus faible pour le doctorat (Ontario, 23%)(1).

La fréquentation moyenne des programmes de maîtrise et de doctorat était, en 1983-1984, respectivement de 34 et 28 étudiants(2). En regard des ressources professorales, on compte en moyenne 3,5 étudiants (ETC) de 2e et 3e cycles par professeur dans les facultés et départements d'éducation, contre 2,5 pour l'ensemble des disciplines universitaires(3).

Ces quelques données montrent l'ampleur et la vitalité de développement des cycles supérieurs en éducation. Néanmoins, cet essor s'accompagne aussi de problèmes de rationalisation dans certains champs de spécialisation et de problèmes de production de diplômés dans certains programmes. Le Comité estime aussi que la capacité d'accueil et l'encadrement des étudiants doivent être mieux évalués en regard des ressources professorales, d'une masse critique d'étudiants et des autres conditions favorisant la qualité de formation dans des programmes préparant à la recherche. La question des objectifs de la maîtrise en éducation demande aussi d'être clarifiée. Le Comité s'arrêtera en dernier lieu aux besoins de diplômés et au marché de l'emploi.

1. Bilan. Les clientèles, p. 15.
2. L'étude sectorielle en génie rapporte, en 1982-1983, une moyenne de 17,1 étudiants par programme de maîtrise et de 10,7 par programme de doctorat.
3. En génie, on compte 2,1 étudiants (ETC) par professeur en 1982-1983.

3.2 La rationalisation des programmes

La rationalisation des programmes apparaît au Comité le problème de base auquel il faut s'attaquer. Tous les autres aspects sur lesquels il s'arrêtera, objectifs de la maîtrise, encadrement des étudiants, diplômation, etc., s'avèrent des moyens de rationaliser les programmes.

Un premier facteur contribue à rechercher la rationalisation des programmes dans le réseau: 60% des inscrits à la maîtrise, 82% de ceux au doctorat et 60% des programmes(1) se trouvent dans la région montréalaise. Un deuxième facteur qui incite à la rationalisation vient de la répartition des clientèles selon les champs de spécialisation. Le Bilan montre, sauf pour l'andragogie et l'éducation comparée, que plusieurs programmes sont sous-fréquentés, c'est-à-dire ont moins d'une dizaine d'inscrits. Un troisième facteur, celui-là relié à la qualité de la formation, tient à l'absence de concentration de ressources suffisantes dans chacun des établissements: champs de recherche déjà développés, avec une masse critique de professeurs engagés en recherche, existence d'équipes de recherche stables et capables d'intégrer des étudiants, etc. Il apparaît, à cet égard, que trop d'universités cherchent à proposer toutes les options(2), si bien qu'il est difficile, dans ce contexte, d'atteindre des masses critiques dans tous les domaines. Sans compter les dédoublements qui s'ensuivent, coûteux, surtout dans la région montréalaise.

Une autre raison, à la maîtrise, pour améliorer la répartition des programmes tient au décloisonnement à rechercher entre les diverses sciences de l'éducation. La multiplication des maîtrises professionnelles apparaît problématique à cet égard: certains programmes apparentés (comme mesure et évaluation, didactique, psychopédagogie, technologie de l'enseignement) pourraient être regroupés et offrir un tronc commun suivi d'options plus spécialisées.

---

1. Données de 1983-1984.
2. Par exemple, il existe plus d'une dizaine de maîtrises en administration scolaire.

Recommandation 22:

EN CONSEQUENCE, LE COMITÉ RECOMMANDE:

QUE le Conseil des universités impose un moratoire de deux ans en regard de la création de nouveaux programmes de façon à faciliter la réflexion des universités sur les forces et les faiblesses de chacune.

Un tel moratoire apparaît nécessaire pour arriver à un meilleur agencement(1) de l'offre de programmes, notamment en regroupant ceux qui sont peu fréquentés ou qui n'atteignent pas une masse critique en termes de ressources professorales, de recherches et d'étudiants (à temps plein dans le cas des doctorats).

3.3 Les objectifs de la maîtrise

La lecture des répertoires de programmes montre l'ambiguïté entourant les objectifs de la maîtrise en éducation. La grande majorité des étudiants sont des enseignants, des professionnels ou des cadres des milieux scolaires ayant toujours un lien d'emploi. Ils s'inscrivent, en bonne partie, dans l'un ou l'autre des cheminements de maîtrise professionnelle ou de recherche avec les mêmes objectifs: acquérir une spécialisation professionnelle plus poussée.

Par contre, les objectifs déclarés des programmes et les pratiques existantes dans les départements révèlent d'autres fins, en particulier dans les maîtrises de recherche: pour certains, elles visent un début de formation à la recherche; dans d'autres cas, la maîtrise de recherche conduit souvent à des travaux qui sont comparables à ceux d'un doctorat. Ou encore, certains programmes de maîtrise visent deux ou trois types d'objectifs, soit une spécialisation plus poussée, le développement de stratégies pédagogiques et une initiation à la recherche.

---

1. Les universités peuvent parfois recourir aux subventions du volet II du Fonds de développement pédagogique du ministère de l'Enseignement supérieur et de la Science pour les coûts de rationalisation de programmes entre des institutions.

Dans certains établissements on tente de distinguer les deux cheminements de maîtrise en opposant les caractéristiques de l'essai (maîtrise professionnelle) et celles du mémoire (maîtrise de recherche): nature des travaux, méthodologie, ampleur, longueur de la bibliographie, présence ou non d'une expérience, etc. Pour plusieurs professeurs cependant, cette distinction apparaît factice.

Le problème de l'ambiguïté des objectifs de la maîtrise est posée clairement dans certaines universités:

> "Le programme de maîtrise de type B en psychopédagogie [recherche] est le plus gros programme de même type de la Faculté des sciences de l'éducation. [...] Cette maîtrise semble répondre à des besoins précis qui sont pourtant difficiles à cerner étant donné la diversité de la clientèle: enseignants en exercice, professionnels de l'enseignement ou étudiants ayant une formation initiale en éducation, mais sans emploi. Le fait que le programme ne conduise pas à une formation professionnelle distincte ou spéciale demeure un problème de taille, surtout si on considère que la majorité des étudiants ne se dirigent pas vers le doctorat ou un travail de professionnel de recherche. [...]
>
> Les raisons principalement invoquées par les étudiants pour s'inscrire à ce programme sont en relation avec un désir de perfectionnement [nous soulignons] de la formation antérieure. On peut, à juste titre, se demander pourquoi le certificat ou la maîtrise de type A [professionnelle] n'attire pas plus de clientèle. On peut également supposer qu'une formation en recherche puisse être pertinente, même pour des professionnels de l'enseignement, que ce soit au niveau primaire, secondaire ou collégial. [...]
>
> Ce programme jouerait donc souvent un rôle de perfectionnement par rapport à la formation initiale reçue et au travail effectué [nous soulignons]."(1)

1. UNIVERSITÉ LAVAL, DIRECTION DES ÉTUDES AVANCÉES EN PSYCHOPÉDAGOGIE, Évaluation du programme de maîtrise de type B en psychopédagogie, Sainte-Foy, 1986, pp. 77-78.

Le Comité estime que la maîtrise doit d'abord viser l'acquisition d'une spécialisation, c'est-à-dire de connaissances plus poussées dans un domaine restreint. A son avis, la formation de chercheur doit relever du doctorat: l'initiation à la recherche visée dans le cadre d'une maîtrise doit s'inscrire dans des objectifs d'approfondissement d'un domaine de connaissances. La maîtrise ne doit donc pas avoir comme objectif premier de former des chercheurs et obliger l'étudiant à mener à terme un projet de recherche élaboré. Il faut augmenter sensiblement les crédits de cours dans les maîtrises dites de recherche et en redéfinir les objectifs dans le sens d'une spécialisation dans un champ de connaissances.

Pour les étudiants qui se préparent à devenir chercheurs, la maîtrise doit aussi être l'occasion tant d'une initiation à la recherche que d'un élargissement de leurs connaissances et de l'acquisition de bonnes bases méthodologiques, sans que sa durée s'éternise. Il faudrait en outre, pour plusieurs d'entre eux, favoriser rapidement leur passage formel aux études de doctorat.

Le Comité constate que la maîtrise professionnelle est soumise à une dévalorisation injustifiée dans plusieurs universités: il semble que la valorisation de la recherche, par un effet pervers, pousse les professeurs(1) à n'accepter des étudiants que dans le cadre de la maîtrise de recherche, dans laquelle le projet de mémoire prend la plus grande partie des crédits. Par ailleurs, depuis 1980, les départements dans certains établissements, ont bien saisi qu'il était plus avantageux, au plan budgétaire, de diriger les étudiants vers la maîtrise de recherche.

Le Comité estime qu'il faut rapidement corriger le tir et valoriser les objectifs de spécialisation professionnelle à la maîtrise; il estime aussi souhaitable que tous les étudiants reçoivent une initiation au

1. Il faut bien voir que les professeurs ne font que s'ajuster aux valeurs dominantes. Dans certains établissements les méthodes de répartition budgétaire donnent plus de poids à la maîtrise de recherche, ou encore on lui donne plus de visibilité: par exemple, on publie régulièrement la liste des maîtrises de recherche octroyées, et l'on ignore systématiquement la production des maîtrises professionnelles.

travail de recherche comme moyen de spécialisation, de même qu'une formation méthodologique plus large. Autrement dit, les universités devraient chercher à minimiser les distinctions entre les deux cheminements de maîtrise en éducation, voire à les faire disparaître.

Cette situation ambiguë quant aux objectifs de la maîtrise contribue, à son avis, à l'allongement indu de la durée des études et à la faiblesse des taux de diplômation.

Recommandation 23:

EN CONSÉQUENCE, LE COMITÉ RECOMMANDE:

a) **QUE les universités révisent les objectifs de la maîtrise en éducation et qu'elles abolissent la distinction formelle entre les deux cheminements, "professionnel" et "recherche";**

b) **QU'elles augmentent, dans les programmes de maîtrise, le nombre de cours et la formation méthodologique.**

3.4 L'organisation des programmes

Trois aspects particuliers méritent attention:

- les critères d'admission;
- le nombre de cours dans les programmes de doctorat;
- le régime d'études et la durée des études.

3.4.1 Les critères d'admission

La question des critères d'admission aux 2e et 3e cycles en éducation est souvent soulevée; d'un autre côté, plusieurs professeurs se plaignent de la faiblesse de la préparation académique de bon nombre de candidats.

Ainsi, certains vont même jusqu'à affirmer que plusieurs des candidats qui ne proviennent pas des programmes de 1er cycle en éducation font de meilleurs étudiants de 2e et 3e cycles que les diplômés du 1er cycle en enseignement. Il faut bien voir cependant que cette discontinuité entre le 1er cycle, qui vise à former des professionnels de l'enseignement, et le 2e cycle actuel, qui semble s'orienter beaucoup plus vers la formation à la recherche que vers la spécialisation dans un champ de connaissances, est largement alimentée par l'ambiguïté des objectifs mêmes de la maîtrise. En ce sens, une bonne partie du problème tient à d'autres facteurs que ceux qui relèvent de l'étudiant lui-même.

Il demeure cependant que dans certains établissements, ou dans certains programmes, un resserrement des critères d'admission s'impose, en particulier au doctorat: des examens de candidature du type de ceux qu'on impose dans beaucoup d'universités américaines pourraient être utilisés par exemple. Compte tenu de la fréquentation très élevée de plusieurs programmes, une plus grande sélectivité peut être pratiquée en regard de la préparation des candidats. Les critères d'admission doivent être d'autant plus fermes que plusieurs programmes comprennent peu de crédits de cours et que l'essentiel de la formation repose sur le travail de recherche.

Recommandation 24:

EN CONSÉQUENCE, LE COMITÉ RECOMMANDE:

a) **QU'au doctorat en éducation, entre autres, soient exigés comme critères d'admission un niveau suffisamment poussé de formation méthodologique et la maîtrise d'une langue seconde, avec la possibilité cependant de cours d'appoint pour certains étudiants;**

b) **QU'à la maîtrise on exige des étudiants, au moment de l'admission, entre autres, un niveau minimal de formation méthodologique.**

3.4.2 Le nombre de cours dans les programmes de doctorat

Le nombre de crédits de cours requis est très restreint dans les universités francophones alors que dans les deux universités anglophones,

de 36 à 48 crédits de cours sont exigés, ce qui représente entre le tiers et la moitié du programme. C'est donc dire que, dans les premières, l'étudiant consacre surtout son temps de formation à la rédaction de la thèse.

En outre, peu de cours sont obligatoires et il est parfois difficile de distinguer entre les crédits de recherche, les crédits de cours de méthodologie de recherche et les crédits de cours de lecture. Tous ces crédits sont souvent pour l'étudiant du pareil au même. Beaucoup de ces crédits sont plutôt de l'ordre de la supervision que de celui d'un cours ou séminaire formel, avec des objectifs bien déterminés, fournissant à un groupe d'étudiants l'occasion d'interactions et d'échanges intellectuels(1).

Lors de l'atelier de consultation sur les 2e et 3e cycles, on a souligné avec justesse que dans un tel contexte la lourdeur de la supervision devient écrasante pour le professeur qui doit donner des cours individuels à répétition, surtout que le nombre d'étudiants encadrés est souvent très élevé et, de plus, qu'ils oeuvrent dans des sujets très variés. Sur un autre plan, plusieurs des représentants universitaires reconnaissent qu'on offre souvent des programmes riches "qui ne le sont que sur papier", faute du nombre requis d'étudiants pour ouvrir les cours. Ce qui est soulevé ici comme problème de fond, c'est l'étalement trop grand de la banque de cours à option alors que peu de cours sont requis des étudiants. On signalait qu'on assiste souvent à des inscriptions de candidats non actifs, le seuil de cours obligatoires étant franchi pour eux. Le Comité estime donc qu'une réflexion s'impose dans la plupart des universités francophones sur la structure des programmes de doctorat et des objectifs poursuivis, en regard du nombre de cours obligatoires et à option, et de leurs objectifs. Le Comité estime que

1. La même situation est aussi décriée en sciences sociales:
"Les cours dispensés dans les programmes de deuxième et troisième cycles ont été fort critiqués. Les étudiants, entre autres par l'entremise des comités où ils sont représentés, demandent une formation plus exigeante, en termes de prérequis, plus rigoureuse et sérieuse, une scolarité où les menus seraient plus riches."
(HAMEL, Thérèse et Pierre POULIN, "Devenir chercheur(e) en sciences humaines hier et aujourd'hui", dans Questions de culture, no 11, 1986, ("Devenir chercheur-e: itinéraires et perspectives"), p. 162.)

le nombre de cours pourrait être augmenté dans la plupart des programmes de doctorat des universités francophones, de façon à assurer aux étudiants une formation disciplinaire et méthodologique plus large. De plus, les universités devraient introduire des troncs communs, pour tous leurs programmes de même niveau, afin de contrer l'éclatement des sciences de l'éducation et la surspécialisation qui s'ensuit.

Enfin, dans un même ordre d'idée, les étudiants d'éducation, comme ceux des autres secteurs d'ailleurs, devraient être plus fortement encouragés (un certain nombre le font déjà dans quelques programmes) à suivre des cours hors-faculté, dans les champs de spécialisation pertinents, ce qui permettrait d'une part aux étudiants de se mesurer avec les étudiants des autres secteurs et, d'autre part, aux facultés et départements de ne pas dédoubler ce qui se fait ailleurs dans l'université.

Recommandation 25:

EN CONSÉQUENCE, LE COMITÉ RECOMMANDE:

a) **QUE les comités de programmes haussent le nombre de cours dans les doctorats en éducation des universités francophones;**

b) **QU'ils y introduisent des troncs communs;**

c) **QU'ils ouvrent les programmes à plus de cours hors-faculté d'éducation, s'il y a lieu.**

3.4.3 Le régime d'études et la durée des études

Beaucoup d'étudiants fréquentent l'université à temps partiel et, en conséquence, ne sont que rarement sur le campus, ce qui ne favorise guère l'émulation et la synergie des interactions; en pratique, plusieurs programmes n'atteignent pas à cet égard une masse critique d'étudiants, malgré l'importance de leurs effectifs. De plus, le phénomène du temps partiel rend difficile l'intégration dans une équipe de recherche. De fait, on sait que peu d'étudiants sont intégrés à une équipe de recherche subventionnée. Par exemple, de 1982 à 1985, dans l'ensemble des équipes de recherche en éducation subventionnées par le

Fonds FCAR, le nombre moyen d'étudiants par équipe est de 5,4; près du tiers de ces étudiants sont inscrits à un doctorat, et près des deux tiers, à une maîtrise. Si on extrapole ces données à l'ensemble des étudiants des cycles supérieurs en éducation, on peut estimer à environ 20 à 25% seulement le nombre d'étudiants participant à des projets de recherche subventionnés. On sait aussi que le CRSH n'a pas comme objectif de favoriser la formation de chercheurs et que la compétition élevée qui caractérise les demandes de subventions à cet organisme fait que les équipes de recherche engagent plutôt des professionnels de recherche déjà formés ou des chercheurs au post-doctorat.

Le Comité estime que la qualité de la formation et de l'encadrement souffre nécessairement de cette situation, plus dans certains établissements que dans d'autres, surtout que les étudiants rattachés à un professeur peuvent travailler dans des domaines très différents les uns des autres. Le problème est d'autant plus grave qu'au doctorat et à la maîtrise de recherche, le travail de recherche compte pour la très grande majorité des crédits, en particulier dans les universités francophones.

Cette dynamique du superviseur avec un apprenti-chercheur solo caractérise aussi les sciences sociales, encore qu'elle est aggravée en éducation par l'utilisation plus massive du régime d'études à temps partiel:

> "Caractéristique des sciences sociales, les étudiants de maîtrise et de doctorat ont la liberté de réaliser un projet de recherche hautement personnel, plutôt que de s'intégrer dans la démarche collective d'une équipe ou d'un laboratoire de recherche. S'il trouve un directeur qui y consent, l'étudiant peut, en fait, axer sa recherche en fonction d'un objet, d'un cadre théorique ou d'un domaine d'investigation très différent des champs d'expertise de son directeur.
>
> Le prix à payer pour ce type de comportement, par ailleurs légitime du point de vue intellectuel, est très élevé: non seulement l'étudiant est-il forcé de mener une démarche isolée, mais encore la durée de ses études risque de s'en trouver allongée, puisqu'il devra mener seul une démarche globale de recherche en bénéficiant d'un encadrement plus ou moins systématique et suivi. En outre, il faut bien constater que les mémoires et thèses qui en résultent sont très rarement publiés.

> Ce type de démarche semble prendre pour acquis que les étudiants de maîtrise et de doctorat seraient les seuls artisans de leur formation. Cela suppose également que les étudiants ont une expertise suffisante à propos de toutes les étapes de réalisation d'une recherche, alors même que le principe qui préside à la mise sur pied d'une équipe de recherche est de tirer avantage de l'expertise complémentaire de plusieurs personnes. Enfin, une telle démarche ignore que bien des enjeux d'analyse et de vérification exigent des ressources humaines, financières et de temps de beaucoup supérieures à ce dont peut disposer un étudiant isolé, à la maîtrise ou au doctorat. Plus d'un abandon peut s'expliquer par le fait que l'étudiant ne peut seul constituer avec les moyens matériels ou le temps dont il dispose, une base de données originales. Autre situation fréquemment rencontrée, l'étudiant n'a pas les compétences, les moyens ou tout simplement l'énergie pour traiter les données qu'il a accumulées."(1)

L'isolement dans lequel plusieurs étudiants en éducation réalisent leur mémoire ou leur thèse empêche aussi pour beaucoup d'entre eux un début de socialisation aux normes et aux réseaux d'échanges scientifiques en sciences de l'éducation.

La répartition par groupes d'âge des inscrits, tant à la maîtrise qu'au doctorat, montre par ailleurs qu'il existe à ces niveaux des besoins de formation pour des personnes déjà en poste dans les milieux d'éducation. De l'avis du Comité, le régime d'études a des impacts différents si l'étudiant est à la maîtrise avec des objectifs de spécialisation. Dans ce dernier cas, les études de spécialisation sont plus conciliables avec un régime d'études à temps partiel. Le Comité croit cependant fermement qu'au doctorat une masse critique d'étudiants à temps plein garantit la vitalité du programme et apporte l'assurance d'un niveau collectif suffisant d'activités de formation et de recherche. C'est aussi un facteur qui peut améliorer à son avis l'intégration des étudiants à temps partiel. Il faut favoriser, estime-t-il, par tous les

---

1. LANDRY, Réjean, Francine DESCARRIES-BÉLANGER et Vincent LEMIEUX, "Jeunes chercheur(e)s en sciences sociales. Évolution des modes d'accès à la carrière", dans Questions de culture, no 11, 1986, ("Devenir chercheur-e: itinéraires et perspectives"), pp. 58-59.

moyens l'augmentation du nombre d'étudiants à temps plein dans les programmes actuels et avoir une politique bien établie sur cette question. Il existe déjà à ce sujet des critères d'admission différents d'une université à l'autre. Le Comité est favorable à l'idée d'offrir plus de programmes de formation à la recherche dont l'accès soit réservé seulement aux étudiants à temps complet. La politique actuelle d'accès confirme que près des deux tiers des programmes de 2e et 3e cycles admettent des étudiants tant à temps complet qu'à temps partiel.

Le Comité est bien conscient cependant, que pour attirer plus d'étudiants à temps plein, les facultés et départements d'éducation doivent être capables de leur offrir un ensemble de conditions favorables à la poursuite d'études de formation à la recherche, en particulier au doctorat: soutien financier, interactions fréquentes avec les professeurs, capacité d'intégration dans des projets de recherche, accès à des espaces dans les départements, etc.

A cet égard, plusieurs universités font des efforts qui provoquent une augmentation des étudiants à temps complet. D'autres exigent une période minimale de résidence sur le campus (au moins deux trimestres) au moment où les autres étudiants et les professeurs sont présents et disponibles (trimestres "réguliers").

Recommandation 26:

EN CONSÉQUENCE, LE COMITÉ RECOMMANDE:

a) QUE les universités établissent comme politique de base que la proportion d'étudiants à temps complet dans un programme de doctorat soit d'au moins 60%;

b) QU'elles requièrent une période minimale de résidence d'un an continu des étudiants à temps partiel.

Le Comité est conscient que les règles de financement universitaire sont à cet égard lourdes de conséquences, et qu'elles devraient encourager le respect d'une durée raisonnable des études, même pour les étudiants à temps partiel. Il demeurera néanmoins nécessaire d'aménager les programmes, au moins certains d'entre eux, à la présence d'étudiants à temps partiel, puisqu'ils continueront à être nombreux. Deux

réalités méritent à cet égard une attention particulière: la prise en compte du contexte sociétal qui milite en faveur des études à temps partiel et de l'éducation continue chez les adultes, et la plus grande difficulté d'accès des femmes aux études de troisième cycle. En ce sens, il y aurait lieu de revoir l'accueil et les conditions qu'on réserve à ces étudiants, plus particulièrement l'offre de cours et les formules d'encadrement.

* * * * *

Reliée au régime d'études, la durée des études de maîtrise ou de doctorat en éducation s'avère souvent trop longue comme dans bien d'autres secteurs des sciences sociales et humaines. Dans plusieurs universités, la durée "normale" des études est fixée par règlement: par exemple à la maîtrise de 45 crédits, on indique que les études à temps complet sont de trois trimestres et que les études à temps partiel peuvent s'étendre sur 12 trimestres (quatre ans). Au doctorat, dans le dernier cas, cette durée peut aller jusqu'à sept ans. Mais la durée réelle des études dans la majorité des universités est beaucoup plus longue(1).

Recommandation 27:

EN CONSÉQUENCE, LE COMITÉ RECOMMANDE:

a) QUE les universités respectent les règles qu'elles se sont données relativement à la durée des études aux cycles supérieurs;

b) QUE pour les étudiants à temps complet désirant une formation de chercheur, une durée de cinq ans, pour la maîtrise et le doctorat, soit la règle habituelle;

c) QUE pour les étudiants à la maîtrise à temps plein, une durée maximale de deux ans soit prévue;

d) QUE soient prévues des primes budgétaires pour les départements qui rencontrent ces objectifs.

1. Par exemple pour les étudiants qui ont terminé la maîtrise de recherche en psychopédagogie, entre 1978 et 1985, 38% ont pris plus de quatre ans pour terminer leur maîtrise (UNIVERSITÉ LAVAL, DIRECTION DES ÉTUDES AVANCÉES EN PSYCHOPÉDAGOGIE, op. cit.).

3.5 La diplômation

Le nombre de diplômés(1) est en général assez faible aux cycles supérieurs. Pour l'année 1983 par exemple, on dénombre 29 diplômés de doctorat, soit à peine 1,4 diplômé en moyenne par programme, et 491 diplômés de maîtrise, ce qui représente 9,8 diplômés par programme(2).

Le nombre annuel de diplômés varie passablement d'un programme à l'autre(3), mais on compte de très nombreux programmes qui produisent peu ou pas de diplômés. Pour la période 1979 à 1983, la moitié des programmes de doctorat ont délivré moins d'un diplôme par année; au niveau de la maîtrise, environ quatre programmes sur dix ont produit moins de cinq diplômés en moyenne chaque année(4).

1. Leur répartition par champs de spécialisation varie beaucoup: de 1974 à 1983, à la maîtrise (4 844 diplômés), on constate que: 35% des diplômés sont dans le champ de l'enseignement; 16% sont en administration scolaire; 13% en orientation et psychologie éducationnelle; 10% en technologie éducative; 8% en andragogie; 5% en activité physique; 3% en fondements de l'éducation. Au doctorat (216 diplômés), la moitié des diplômés de 1974 à 1983 appartiennent au champ de l'enseignement (Bilan. Les clientèles, pp. 84-85).
2. Ou encore 5,6 diplômés par cheminement de programme, en moyenne, à la maîtrise.
3. Voici la situation, au doctorat:

Nombre annuel moyen de diplômés au doctorat par programme, selon le champ de spécialisation (pour certains champs) 1979 à 1983

Champs	Laval	U. de M.	McGill	Concordia
Technologie éducative	0	2,2		0
Psychopédagogie	3,2		?	
Administration scol.	2,0	0,4		
Activité physique	0	0,8		
Mesure et évaluation	1,2	0,6		
Counseling et orient.	0,2		1,6	
Enseignement primaire		1,0		
Enseignement second.		5,8		
Didactique	0,2			

4. Excluant McGill dans le cas des maîtrises, les données n'étant pas disponibles.

Comparativement aux effectifs en éducation aux cycles supérieurs, le nombre de diplômés est aussi très faible. Les diplômés de maîtrise pour la période de 1979 à 1983 comptent pour 18% des inscriptions, alors qu'au doctorat les diplômés ne représentent pas tout à fait 7% des inscriptions(1).

Deux raisons peuvent en bonne partie expliquer le faible nombre de diplômés en éducation, aux cycles supérieurs. Premièrement, la grande majorité des étudiants de maîtrise et de doctorat ne fréquentent leurs programmes qu'à temps partiel, ce qui, inévitablement, entraîne l'allongement de la durée des études, et la baisse du taux de diplômation. Deuxièmement, les taux d'abandon sont un autre facteur en cause(2). Bien qu'aucune étude globale n'ait été entreprise du phénomène des abandons, on peut penser qu'ils sont au moins en partie attribuables aux difficultés d'arrimer le travail, les études et la vie familiale (3). En outre, comme on le verra plus loin, le ratio étudiants/professeur est très élevé en éducation, en particulier aux études supérieures.

1. La situation en éducation ne semble cependant pas pire que dans bien d'autres secteurs selon les données citées dans: CONSEIL DES UNIVERSITÉS, Rapport sur la visite du Conseil des universités à l'Université de Montréal (avis no 86.19), 1987, p. 13:
"Ainsi au doctorat au cours des 15 dernières années, il a fallu une moyenne de 12,7 étudiants pour produire un diplômé; en comparaison, il n'en fallait que 7,4 à McGill et 10,1 à Laval. De même à la maîtrise, le rapport étudiants/diplômé est de 4,9 à l'Université de Montréal, 3,8 à McGill et 5,5 à Laval."
2. Des données fournies par la Faculté des sciences de l'éducation de Laval montrent que dans trois programmes de maîtrise de recherche, entre 1976 et 1984, le pourcentage d'abandon se situe entre 21% et 32%. (UNIVERSITÉ LAVAL, DIRECTION DES ÉTUDES AVANCÉES EN PSYCHOPÉDAGOGIE, op. cit.)
3. La même étude apporte aussi des données intéressantes sur le moment de l'abandon dans le programme de maîtrise de recherche en psychopédagogie, le plus fréquenté des programmes de ce type (246 inscriptions à l'automne 1985). Entre 1980 et 1985, plus de la moitié des abandons se font au cours de la première année d'inscription et plus de 80% surviennent dans les deux premières années. Les principales raisons d'abandon, après sondage auprès des étudiants ayant quitté, sont par ordre d'importance:
"Difficulté de concilier les études et le travail; Raisons familiales; Programme ne répondant pas à leurs attentes; Programme trop loin de leur pratique pédagogique; Programme ne répondant pas à leurs besoins de formation; Insatisfaction des cours."

L'insuffisance d'encadrement, l'absence ou la faiblesse de règles précises de passage d'une étape à l'autre, et l'isolement de l'étudiant dans plusieurs programmes, sont aussi responsables de certains abandons.

Le Comité estime que les universités doivent dès maintenant s'attaquer au problème de la diplômation. Mais pour accroître le nombre de diplômés, étant donné les ratios élevés étudiants/professeur, il n'apparaît pas d'abord opportun d'augmenter les effectifs du secteur: accepter davantage d'étudiants à la maîtrise et au doctorat aurait pour conséquence d'amplifier le problème de l'encadrement des étudiants, surtout dans les programmes surfréquentés.

Recommandation 28:

EN CONSÉQUENCE, LE COMITÉ RECOMMANDE:

QUE les programmes bien établis des cycles supérieurs dont la production de diplômés est très faible, c'est-à-dire les programmes qui ne produisent pas au moins trois à quatre diplômés par année, soient prioritairement évalués en vue d'améliorer la situation, ou de les fermer.

3.6 La capacité d'accueil et d'encadrement des étudiants

A cet égard, aux cycles supérieurs en éducation, ce ne sont pas tant les programmes peu fréquentés qui font problème, que les programmes trop fréquentés. Rappelons que la fréquentation moyenne des programmes de maîtrise et de doctorat était à l'automne 1983 de 34 et de 28 étudiants respectivement.

En général, le nombre d'étudiants est très élevé par rapport au nombre de professeurs disponibles pour superviser et encadrer les étudiants. Ainsi, à l'automne 1983, les professeurs des facultés et départements d'éducation supervisaient chacun en moyenne 3,5 étudiants équivalents temps complet (EETC) de maîtrise et de doctorat, contre seulement 2,5

dans l'ensemble de l'université. Le nombre d'étudiants par professeur est particulièrement élevé à la Faculté des sciences de l'éducation de l'Université de Montréal et au Département d'éducation de l'Université Concordia(1), où il atteint respectivement 7,1 et 9,6.

Comme la grande majorité des étudiants des cycles supérieurs du secteur de l'éducation fréquentent l'université à temps partiel et que ce ne sont pas tous les professeurs qui dirigent des thèses ou des mémoires, il arrive que, dans plusieurs cas, le nombre d'étudiants dirigés par un professeur est, en fait, beaucoup plus élevé que ce que suggèrent ces moyennes(2).

Le Bilan montre qu'en 1983-1984: près des deux tiers des 663 professeurs de départements et facultés d'éducation agissent comme directeurs de thèses, d'essais ou de mémoires. Lorsqu'on regarde le nombre de professeurs dirigeant des étudiants en cours d'études en 1983-1984, 27% seulement des professeurs encadrent des étudiants de doctorat. Cette proportion varie beaucoup d'une université à l'autre(3):

1. Bilan. Les ressources humaines et financières, p. 16.
2. Des données fournies par un département d'une faculté des sciences de l'éducation montrent que, pour 1987, au niveau de la maîtrise et du doctorat pour 148 inscrits (et 16 professeurs) on trouve un ratio de 9,3. Mais la répartition entre les professeurs varie beaucoup: par exemple trois professeurs dirigent respectivement 21, 18 et 14 étudiants, deux autres en supervisent dix. Le professeur qui dirige le moins d'étudiants en a quatre, dont un au doctorat. Tous les professeurs, dans ce cas-ci, supervisent des étudiants. Pour le même département, l'évolution du ratio étudiants/professeur dans le cas de la maîtrise de recherche et du doctorat, entre 1980 et 1985, montre que le nombre moyen d'étudiants/directeur va de 4,6 à 8,5 en 1983 pour devenir 6,3 en 1985. D'autres informations venant d'un département d'une autre faculté d'éducation révèlent que certains professeurs supervisent plus de 30 étudiants.
3. Nombres moyens d'inscrits/professeur et de diplômés/professeur au doctorat pour les facultés et départements d'éducation, 1981-1982 à 1983-1984:

Universités	Inscrits/professeur		Diplômés/professeur		
	1981-1982	1983-1984	1981	1982	1983
Laval	0,72	1,20	0,02	0,06	0,06
Montréal	2,14	3,16	0,20	0,18	0,17
McGill	0,31	0,35	0,04	0,04	0,02
Concordia	0,15	0,58	0,00	0,00	0,00

Source: CUQ.

Le Comité pense qu'en regard des ressources professorales impliquées dans la direction de thèses, de mémoires et d'essais, on a largement atteint dans plusieurs programmes le rythme de croisière pour les inscriptions, et qu'il est même carrément dépassé dans certains cas.

Le nombre d'inscriptions dans certains programmes pose le problème de la capacité de l'encadrement des étudiants, en particulier au doctorat. En éducation, il ne semble pas y avoir de balises à cet égard dans aucun des établissements.

Le Comité estime qu'aux 2e et 3e cycles en éducation des balises devraient guider les instances concernées et les facultés et départements d'éducation en regard de la fréquentation, de la diplômation et de l'encadrement.

Recommandation 29:

EN CONSÉQUENCE, LE COMITÉ RECOMMANDE:

QUE les universités appliquent progressivement les normes suivantes d'ici trois ans à tous les programmes de 2e et 3e cycles et qu'elles évaluent en priorité ceux qui s'en éloignent le plus:

- **un minimum de 15 à 20 inscriptions par programme; cinq diplômés en moyenne par année pour un programme ayant atteint sa vitesse de croisière;**
- **un minimum de deux professeurs (ou plus selon le nombre d'étudiants) spécialisés dans chacun des domaines dans lesquels on accepte qu'un ou plusieurs étudiants fassent leurs travaux de recherche de doctorat;**
- **au moins huit à neuf professeurs actifs en recherche.**

L'application de cette recommandation devrait amener l'examen, selon les données de 1983-1984, de près de 40% des programmes de maîtrise et de 50% des doctorats au moins.

Le Comité constate par ailleurs la multiplication des spécialités en éducation dans la plupart des établissements et le fait que cette situation rend difficile l'atteinte d'une masse critique d'étudiants et de professeurs dans chaque spécialité. Le Comité redit ici que cette situation appelle, pour assurer un encadrement de qualité, une répartition des champs de spécialisation entre les universités, de façon à s'appuyer sur les forces existantes dans chacune.

Recommandation 30:

EN CONSÉQUENCE, LE COMITÉ RECOMMANDE:

a) QU'en vue d'une répartition des champs de spécialisation entre les universités, chacun des établissements examine la situation de l'ensemble de ses programmes de 2e et 3e cycles en éducation et identifie les programmes rencontrant les critères précités;

b) QUE les aménagements nécessaires soient prévus dans chaque établissement pour se délester des champs de spécialisation peu développés;

c) QUE d'ici un an chaque université fasse connaître au Conseil des universités ses choix et son plan en la matière.

Il va de soi que le Conseil des universités assure le suivi de l'ensemble de cette opération et joue, si nécessaire, un rôle de conciliateur et même d'arbitre.

Le Comité estime aussi que des balises doivent limiter le ratio étudiants/professeur dans chacun des programmes de maîtrise et de doctorat. Plusieurs programmes semblent trop fréquentés eu égard aux ressources d'encadrement disponibles.

Recommandation 31:

EN CONSÉQUENCE, LE COMITÉ RECOMMANDE:

QUE les universités appliquent progressivement d'ici trois ans les normes suivantes d'encadrement aux cycles supérieurs et qu'elles évaluent en priorité les programmes qui s'en éloignent le plus:

- **un professeur ne devrait pas diriger plus de quatre étudiants de doctorat;**
- **à la maîtrise, il ne devrait pas dépasser cinq étudiants;**
- **pour les professeurs engagés dans la direction d'étudiants des deux cycles, le nombre d'étudiants ne devrait pas dépasser six.**

3.7 Les besoins de diplômés de 2e et 3e cycles

Il faut distinguer, en regard du marché de l'emploi, le 2e et le 3e cycles en éducation. De plus, il ne faut pas confondre l'état de l'embauche des chercheurs en éducation et les besoins de recherche en éducation(1).

3.7.1 Les diplômés de doctorat

Les besoins de diplômés de doctorat sont difficiles à prévoir. Les données des relances réalisées par le MEQ ou les universités ne couvrent pas le 3e cycle. Trois constatations permettent cependant de situer quelque peu ces besoins.

La production de doctorats se chiffre annuellement autour de 30 diplômés. On sait(2) par ailleurs que les candidats au doctorat sont, pour la plupart, âgés de plus de 30 ans et à temps partiel, donc ayant conservé un lien d'emploi pendant leurs études. En ce sens et en termes stricts de besoins de chercheurs, on ne peut pas beaucoup identifier la demande.

---

1. Les besoins de recherche en éducation au Québec seront traités au chapitre V du rapport.
2. Bilan. Les clientèles, pp. 54 et 92.

Aucune étude n'apporte d'éclairage sur les changements de carrière auxquels aurait mené, pour ces personnes, l'obtention du doctorat en éducation. L'âge auquel ce doctorat est octroyé porte à penser que, pour la majorité, il demeure du perfectionnement professionnel dans le cadre de la carrière dans laquelle ils sont déjà engagés.

Deuxièmement, les structures d'accueil pour les chercheurs sont peu nombreuses; peu d'emplois exigent un doctorat, en dehors des universités. Tous les groupes de recherche non universitaires sont à toutes fins utiles disparus(1). Même dans les universités, les possibilités d'emploi sont rares, principalement en raison de la stabilisation des effectifs professoraux.

Troisièmement, le Québec produit, toutes proportions gardées, moins de doctorats que l'Ontario, bien que la production québécoise ait connu une augmentation importante dans les dernières années. De 1983 à 1985, l'Ontario produisait un doctorat par 100 000 habitants; au Québec, la production se situait à 0,7 en 1985 alors qu'elle était de 0,5 en 1983. Une partie de cette différence vient probablement des étudiants étrangers (qui ne sont pas originaires de la province), plus nombreux en général en Ontario qu'au Québec. Mais on peut conclure de ces données qu'il y a encore place au Québec pour des diplômés de 3e cycle en éducation.

Même s'il n'y a pas d'emplois actuellement qui exigent le doctorat, dans les cégeps, les commissions scolaires, les ministères ou d'autres organismes éducatifs ou culturels, excepté dans les universités, on peut entrevoir d'autres débouchés à moyen terme:

- la tendance nord-américaine est d'exiger le doctorat en administration scolaire, ou dans un autre champ, pour certains postes de la structure scolaire. L'appareil complexe que constitue le réseau scolaire du Québec n'a pas moins besoin d'administrateurs bien formés que le réseau éducatif américain et que ceux de certaines autres provinces canadiennes;

1. Toutefois, l'Institut québécois de la recherche sur la culture et des ministères (MSSS, MEQ, MESS) embauchent des chercheurs formés en éducation.

- d'un autre côté, il n'existe plus au Québec de centres de recherche en éducation. Le Bilan a fait ressortir clairement que des besoins de recherche nombreux existent en éducation au Québec. Le système éducatif mis en place depuis la réforme des années 60 exige absolument des recherches évaluatives pour permettre les ajustements nécessaires: par exemple, le Bilan a montré quelques dysfonctions dans le système global de l'enseignement sur lesquelles peu de travaux sont menés.

  Peu de recherches sont faites sur plusieurs problèmes importants du système scolaire: l'impact du primaire sur les difficultés d'apprentissage au secondaire; les caractéristiques d'une école efficace; les différences école privée-école publique, etc.

  En outre, peu de recherches portent au Québec sur le système post-secondaire: cheminement des étudiants, durée des études, cause des abandons, facteurs de persévérance, etc. On ne peut pas non plus en ce domaine "copier" les recherches américaines. Notre contexte socio-historique comporte suffisamment de spécificités pour nous obliger à effectuer nos propres recherches sur le système scolaire du Québec.

Le Comité estime que de nouvelles actions doivent être conçues en réponse aux besoins urgents de recherche en éducation (par exemple en éducation multiculturelle; en enseignement des langues maternelles, secondes; en histoire de l'éducation). Les besoins de main-d'oeuvre devraient augmenter d'autant, surtout pour les jeunes diplômés des programmes de doctorat en éducation.

3.7.2 Les diplômés de maîtrise

Il n'y a pas beaucoup d'emplois qui exigent une maîtrise en éducation: par exemple des postes de professionnel ou de direction dans les écoles, les commissions scolaires ou le MEQ et le MESS. En fait, la majorité des étudiants des programmes de maîtrise sont, en 1983-1984, des enseignants en exercice, ou des cadres pédagogiques venus se spécialiser, et dont la plupart occupent toujours le même genre de poste après leurs études.

Un certain nombre des diplômés, un peu moins de 20%, vont continuer au 3e cycle. D'autres, à peu près dans la même proportion(1), vont être embauchés dans l'enseignement ou dans des emplois connexes, emplois de nature temporaire le plus souvent. Une petite minorité réussit, semble-t-il à se trouver un emploi comme chercheur (moins de 10%) dans des postes non réguliers et souvent de durée instable.

Il reste que près de 1 000 étudiants étaient inscrits à la maîtrise à temps complet en 1983-1984, et que le tiers de l'ensemble des étudiants de maîtrise avaient moins de 30 ans(2). On peut supposer que pour un bon nombre la persévérance aux études tient au resserrement du marché de l'emploi. Pour les autres, il semble qu'ils connaissent peu de chômage, ou du moins pas plus que les autres diplômés de 2e cycle en sciences humaines.

1. Cette proportion est estimée à partir des données partielles de la relance des diplômés de l'Université de Montréal (CHOUINARD, Damien, Claude HAMEL et René GOULET, Que sont-ils devenus? Enquête auprès des diplômés de l'Université de Montréal. Promotion 1985, Montréal, Université de Montréal, 1986, VII, 187 pages + annexes) et de données venant du document de l'UNIVERSITÉ LAVAL, DIRECTION DES ÉTUDES AVANCÉES EN PSYCHOPÉDAGOGIE, op. cit., pp. 15-16.
2. Bilan. Les clientèles, p. 91.

IV- LE CORPS PROFESSORAL EN ÉDUCATION

4.1 Introduction

Le corps professoral en éducation s'est aussi beaucoup transformé dans les vingt dernières années. Non seulement a-t-on assisté à une croissance importante(1) du nombre de professeurs engagés en formation des enseignants et en sciences de l'éducation, mais ces professeurs sont maintenant nombreux à détenir un doctorat (environ les deux tiers en 1983-1984) et à s'impliquer de façon active en recherche.

Dans l'ensemble du réseau, en 1983-1984, on dénombrait un peu plus de 650 professeurs dans les facultés et départements d'éducation, ce qui correspond à 64% des professeurs du secteur de l'éducation; quelque 360 autres professeurs(2). rattachés à d'autres facultés et départements dans l'université(3), consacrent aussi l'essentiel de leurs tâches à la formation des enseignants.

Les principales caractéristiques(4) des professeurs des facultés et départements d'éducation sont les suivantes:

- ils sont (en moyenne) légèrement plus âgés (45,5 ans en 1983-1984) que les professeurs du réseau universitaire (43,8 en 1982-1983)(5);
- 30% des professeurs sont des femmes alors que pour l'ensemble du réseau ces dernières ne comptaient que pour 17% des effectifs professoraux en 1983-1984(6);

1. Le corps professoral a plus que quintuplé.
2. Bilan. Sommaire, p. 38. Voir aussi l'Annexe 3 du présent rapport.
3. A l'UQAM et à l'UQAH, les professeurs du département d'éducation sont moins nombreux que ceux des autres départements oeuvrant en formation des maîtres
4. Bilan. Sommaire. pp. 39-41.
5. Bilan. Les ressources humaines et financières, p. 22 et suivantes.
6. Ibid., p. 27.

- dans l'ensemble, 62% des professeurs détiennent un doctorat et, dans trois universités, la proportion de détenteurs de doctorat dépasse 75%: l'Université de Montréal, l'Université Laval et l'Université Concordia. Elle est même de 88% à l'Université de Montréal(1);
- près des deux tiers des professeurs des facultés et départements d'éducation sont spécialisés dans un champ de l'éducation; les autres sont surtout spécialisés en psychologie, en linguistique, en langues et littérature, et en sciences(2);
- ils cumulent en moyenne 21 années d'expérience de travail, dont 13 années à l'université; ils ont aussi en moyenne plus de quatre ans d'expérience en milieu scolaire primaire ou secondaire. En fait, les deux tiers ont déjà travaillé dans le réseau scolaire(3).

A ces professeurs s'ajoutent de très nombreux chargés de cours (plus de 1 200 au 1er cycle en 1983-1984 dans les facultés et départements d'éducation) dont le nombre varie beaucoup d'un établissement à l'autre (4): ils assument au moins 40% des cours(5) dans chaque université, sauf à Bishop's et à McGill. Dans ce dernier cas, ils sont pratiquement absents(6). Dans l'ensemble, ils sont chargés de plus de la moitié des cours de 1er cycle en éducation.

Au cours de la période 1979 à 1983-1984, le nombre de professeurs des départements et facultés d'éducation est demeuré à peu près stable, sauf à McGill et à l'Université de Montréal, où l'on a assisté plutôt à une baisse significative du nombre de professeurs: la perte nette (les départs moins les arrivées) est respectivement de 19% et 12% de leur corps professoral(7).

---

1. Ibid., p. 30.
2. Ibid., p. 33.
3. Ibid., p. 39.
4. Ibid., p. 20.
5. Ibid., p. 19.
6. A McGill, ils n'assument que 3% des cours, soit quelques activités de stage seulement.
7. Bilan. Les ressources humaines et financières, p. 17.

Qu'on le mesure en nombre de publications ou en montants de subventions et commandites, les professeurs des facultés et départements d'éducation sont nombreux à poursuivre des recherches(1). Et contrairement à ce qu'on aurait pu penser, le temps consacré à l'enseignement(2) (environ 50% du temps) semble n'avoir que peu d'effets sur le niveau de recherche (20% du temps en moyenne), puisque les professeurs les plus actifs en recherche consacrent sensiblement la même proportion de leur temps à l'enseignement que les autres professeurs.

Les caractéristiques des professeurs oeuvrant en formation des maîtres dans les autres facultés et départements(3) sont en général semblables à celles des professeurs des facultés et départements d'éducation: ils ont un peu moins d'expérience de travail et d'expérience du milieu scolaire et leurs travaux de recherche sont en grande partie dans un champ de spécialisation de l'éducation.

La situation du corps professoral du secteur de l'éducation montre par ailleurs certains problèmes dont les effets apparaissent inquiétants pour le Comité:

- un vieillissement rapide;
- la persistance de l'"inbreeding" lors de l'embauche;
- le grand nombre de chargés de cours;
- l'ambiguïté de la fonction professorale dans un secteur de formation professionnelle.

4.2 Le vieillissement du corps professoral

Même si l'âge moyen des professeurs des facultés et départements d'éducation est à peine plus élevé que celui de l'ensemble du réseau universitaire (43,8) ans en 1982-1983), leur distribution par groupes d'âge est cependant fort différente(1). On y trouve proportionnellement moins de jeunes professeurs, de 25 à 34 ans, et plus de professeurs de 50 ans et plus. Les moins de 35 ans n'y représentent, en 1983-1984, que 8% des professeurs, comparativement à 14% dans l'ensemble du réseau. Dans son

1. Ibid., pp. 65-76.
2. Ibid., pp. 40-42, 56, 59-61, 71 et 74-75.
3. Ibid., pp. 77-80.

étude récente sur le maintien et le renouvellement du personnel scientifique dans les universités québécoises, le Conseil des universités conclut après enquête qu'on devrait en trouver au moins 20%, pour assurer "le maintien du dynamisme et de la productivité"(2). La situation est inquiétante dans la majorité des facultés et départements d'éducation, mais plus particulièrement à McGill, à l'UQAM et à l'Université de Montréal. Par ailleurs, la proportion des professeurs de 55 ans et plus est très élevée dans plusieurs établissements: par exemple à McGill près de 27% des professeurs étaient âgés de 55 ans et plus en 1983-1984; à l'Université de Montréal et à l'UQAC, la proportion était au-dessus de 18%, alors que pour l'ensemble des universités, en 1982-1983, on dénombrait 13% des professeurs âgés de 55 ans et plus. Il faut en outre se rappeler qu'à l'Université de Montréal et à McGill le nombre de départs, entre 1979 et 1983, a significativement dépassé le nombre de nouveaux professeurs, réduisant ainsi les possibilités de renouvellement du corps professoral. McGill est cependant plus désavantagée parce que la proportion de nouveaux professeurs pour la même période n'est que 7% alors qu'à l'Université de Montréal elle est de 27%.

Le Comité trouve fort inquiétant ce faible taux de renouvellement et ces diminutions du corps professoral dans certaines universités.

La première question qui surgit face à cette situation est celle de la productivité: selon des études longitudinales réalisées aux États-Unis, il apparaît que la productivité croît avec l'âge chez les chercheurs qui ont été actifs en recherche dès leur début de carrière. Autrement dit, il ne semble pas y avoir de liens directs entre l'âge et la productivité mais plutôt un lien important entre certaines caractéristiques de l'environnement des jeunes professeurs, leur démarrage en recherche et leur productivité future. Dans la mesure où le dynamisme du

1. Bilan. Sommaire, pp. 39-40.
2. CONSEIL DES UNIVERSITÉS, Avis au ministre de l'Éducation sur le maintien et le renouvellement du personnel scientifique dans les universités québécoises (avis no 83.18), 1984, p. 65.

milieu se veut générateur de productivité, c'est-à-dire fournit des conditions favorables de recherche aux jeunes professeurs (outils, tâches adaptées, support, etc.), dans la même mesure, semble-t-il, pourra-t-on observer l'apparition et le maintien d'une implication valable en recherche.

Il serait donc indiqué d'aménager en ce sens, dans les facultés et départements d'éducation, l'environnement des jeunes professeurs, en facilitant dès le départ leur insertion en recherche.

Dans une étude récente(1) portant sur l'intégration des jeunes chercheurs québécois au monde de la recherche, on identifie clairement des conditions qui facilitent le démarrage d'un jeune professeur-chercheur en sciences humaines et sociales à l'université, en indiquant que ces conditions sont très différentes de celles des deux générations précédentes de professeurs universitaires(2); on insiste sur l'importance:

---

1. Questions de culture, no 11, 1986, ("Devenir chercheur-e: itinéraires et perspectives").
2. Dans les années 1950-1960, on rappelle que, selon l'expression du Rapport Bonneau-Corry, les professeurs faisaient surtout de la "recherche réflexive", c'est-à-dire un effort individuel de production de connaissances: toutes les activités reliées à la préparation de l'enseignement étaient alors assimilées à de la recherche. Dans les années 1965-1970, la conception de la recherche évolue vers l'organisation de "projet et d'équipe de recherche" associés à des résultats tangibles. Il n'y avait pas cependant de valorisation d'un modèle dominant de production et d'échanges avec la communauté scientifique. Actuellement les activités de recherche sont beaucoup plus régies par des normes et standards d'un seul type: la recherche désigne maintenant "les activités subventionnées élaborées dans le cadre d'un protocole précis, selon une grille théorique et méthodologique pré-établie, et menant nécessairement à la diffusion de résultats dans le circuit éditorial scientifique de la discipline".
   (LANDRY, Réjean, Francine DESCARRIES-BÉLANGER et Vincent LEMIEUX, op. cit., p.52.)
   Cette uniformisation de la démarche scientifique en sciences humaines est cependant remise en question, par une jeune chercheure en sciences de l'éducation* qui rappelle la pertinence et l'utilité de la recherche non subventionnée, de la recherche-action et de la recherche appliquée qui débouchent plus sur l'implication sociale et scolaire que sur des publications scientifiques s'adressant uniquement à d'autres chercheurs.
   * (BOUCHARD, Pierrette, "Les cadres traditionnels de la recherche remis en question", dans Questions de culture, op. cit., pp. 99-103.)

- d'une socialisation précoce aux normes et standards du système scientifique (dont l'apprentissage de rédaction des formulaires de demandes de subvention, de rédaction d'un article scientifique);
- des publications dans le bon circuit éditorial dès le début de la carrière;
- de l'insertion dans la démarche collective d'une équipe;
- des contacts et de l'intégration dans le réseau des chercheurs du même domaine;
- d'un accès facile à des services suffisants d'informatique et de ressources bibliothécaires.

En somme, d'un apprentissage accéléré en début de carrière des modes de compétition auprès des organismes subventionnaires et des jurys de pairs, c'est-à-dire d'une initiation encadrée à "la professionalisation du rapport à l'activité scientifique", initiation commencée, on insiste aussi sur cet élément, dès les études de 2e et 3e cycles.

Recommandation 32:

EN CONSÉQUENCE, LE COMITÉ RECOMMANDE:

QUE les facultés et départements d'éducation facilitent le démarrage des jeunes professeurs-chercheurs en éducation en favorisant leur intégration dans une équipe de recherche et en leur assurant une tâche d'enseignement réduite.

Le vieillissement des professeurs d'éducation entraîne aussi le problème du renouvellement. Dans la conjoncture des dernières années, le renouvellement tel que pratiqué dans plusieurs facultés et départements d'éducation n'a pas provoqué un rajeunissement significatif du corps professoral. Les informations cueillies au cours de nos consultations semblent montrer que la situation est loin de s'améliorer dans certains établissements; en fait, le système de cooptation par les pairs renforce la situation existante: les départements ont tendance à engager de nouveaux professeurs ayant déjà une expérience connue, souvent prise

dans les environs du département (comme assistant, chargé de cours, etc.). Ces nouveaux professeurs, presque à mi-carrière, s'intègrent facilement au département existant, par leur type de formation, leurs travaux antérieurs et leurs intérêts de recherche et n'apportent pas toujours d'air nouveau, de potentiel scientifique nouveau. Tout semble se passer, nous a-t-on dit, comme si le système universitaire ne faisait plus confiance aux jeunes professeurs, susceptibles de renouveler l'orientation d'un département.

Le Comité estime que ce sont surtout les conditions d'accès à la carrière universitaire qui se sont modifiées: le bassin de jeunes candidats qualifiés est beaucoup plus important que le nombre de postes, et ces jeunes candidats sont, de plus, en compétition avec les diplômés de doctorat plus âgés, nombreux en éducation, avec les diplômés d'autres disciplines proches de l'éducation et avec les professeurs d'autres universités qui désirent changer d'établissement. Les critères de recrutement, dans cette situation, sont devenus de plus en plus sélectifs et l'expérience, des activités de chargé de recherche, des publications spécialisées constituent des atouts pour l'entrée dans la carrière. Tout ce contexte défavorise les jeunes diplômés de doctorat.

Les causes du faible renouvellement du corps professoral viennent aussi du manque de ressources financières dont souffrent les facultés et départements d'éducation depuis plusieurs années. Par ailleurs, il est difficile de planifier le renouvellement à cause des effets de la loi 15, car la prévision des retraites individuelles est devenue plus aléatoire dans ce contexte.

Néanmoins, de l'avis du Comité, il faut miser d'une part sur le remplacement des professeurs qui partent à la retraite par des jeunes, détenteurs d'un doctorat de préférence, et d'autre part sur l'amélioration et le renouvellement du corps professoral actuel.

Pour accélérer l'embauche de jeunes professeurs, certaines universités encouragent les professeurs à prendre leur retraite plus tôt, au moyen de diverses incitations. Toutefois les possibilités de renouvellement par ce moyen demeurent quand même assez limitées. Aussi, le Comité es-

time que les universités devront prendre d'autres voies pour réussir à renouveler le corps professoral en éducation; plusieurs possibilités existent, qui n'ont que peu ou pas été exploitées, du moins dans les dernières années. Mentionnons, à titre d'exemple, les solutions qui apparaissent les plus prometteuses, suite aux consultations tenues par le Comité:

- dans les champs de spécialisation où l'on trouve peu de chercheurs (comme en technologie de l'enseignement), accorder des congés d'études pour permettre à de jeunes professeurs nouvellement embauchés d'obtenir un doctorat hors du Québec;
- inciter des professeurs à suivre des stages post-doctoraux de perfectionnement en recherche;
- développer davantage les échanges de personnel soit avec d'autres universités, canadiennes ou non, soit avec les milieux d'application, le MEQ ou des commissions scolaires;
- permettre des demi-tâches pour les professeurs qui le voudraient, de façon à dégager progressivement ceux qui se préparent à prendre leur retraite;
- permettre le temps partagé ou la réduction du temps de travail.

Toutes ces solutions présentent l'avantage de pouvoir être implantées assez facilement et à peu de frais.

Recommandation 33:

EN CONSÉQUENCE, LE COMITÉ RECOMMANDE:

a) **QUE les universités accroissent l'embauche de jeunes professeurs avec doctorat et qu'elles utilisent pour ce faire divers moyens dont l'incitation à la pré-retraite;**

b) **QUE, dans certains champs de spécialisation où le recrutement s'avère difficile, les universités acceptent de procéder à l'engagement de professeurs sans doctorat; que ces professeurs soient dans l'obligation de compléter à court terme un doctorat dans une autre université.**

c) **QU'elles incitent fortement les professeurs ayant été formés dans leur université à prendre une année sabbatique ou à faire un post-doctorat dans une université étrangère;**

d) **QU'elles développent des programmes d'échange de professeurs.**

Il reste qu'un remplacement massif d'une bonne part des effectifs est à prévoir dans les cinq à dix ans à venir. Ce contexte, l'évolution des besoins du Québec et la nécessité d'une plus grande rationalisation du réseau universitaire apportent une question en filigrane: a-t-on besoin d'un aussi grand nombre de facultés et départements d'éducation? La question a été soulevée lors d'un des ateliers de consultation. Le Comité estime que la régionalisation des services universitaires est une décision politique avec laquelle il faut composer; la rationalisation doit plutôt porter sur le partage des champs de spécialisation de 2e et 3e cycles entre les universités selon leurs forces et leurs ressources, de façon à augmenter leur complémentarité, et sur une réorganisation des programmes de formation des maîtres et des autres programmes de 1er cycle en éducation.

4.3 L'"auto-fécondation" lors de l'embauche

Il est généralement admis que, pour assurer un enseignement de qualité et une capacité plus grande de développement des connaissances, les professeurs d'un département ou d'une faculté doivent avoir été formés dans plusieurs universités. A tout le moins, ils ne doivent pas avoir été formés en grand nombre dans l'université où ils travaillent.

D'après le Bilan(1), l'auto-fécondation a été élevée dans nos facultés et départements d'éducation. Par exemple, dans les quatre universités offrant en 1983-1984 le doctorat en éducation (Laval, McGill, U. de Montréal et Concordia) 30% des professeurs ont obtenu leur dernier diplôme de leur université et, dans plus de la moitié des cas, ils ont obtenu ce diplôme de la même faculté ou du même département. Cette situation s'explique par plusieurs facteurs. D'abord le contexte culturel et linguistique des universités francophones rend le recrutement plus

1. Bilan. Les ressources humaines et financières, p. 36.

difficile à l'extérieur du Québec. Ensuite, les professeurs d'éducation, comme dans d'autres secteurs, ont retenu leurs meilleurs étudiants et leur ont donné accès à la carrière professorale. On peut aussi penser qu'une part de complaisance et de recherche de sécurité à court terme des équipes en place entrent aussi en cause dans cet "inbreeding". Il apparaît par ailleurs, selon des observations faites dans certains établissements sur l'ensemble des départements, que le niveau de recherche est plus faible dans les unités ayant un taux élevé d'auto-fécondation.

Recommandation 34:

EN CONSÉQUENCE, LE COMITÉ RECOMMANDE:

a) QU'une politique ferme vise désormais à diminuer l'inbreeding lors de l'embauche;

b) QU'on favorise la mobilité des étudiants vers d'autres universités au niveau du 2e cycle et surtout du 3e cycle;

c) QU'un post-doctorat (préférablement hors du Québec) soit une condition d'engagement pour tout candidat à un poste de professeur dans un établissement dans lequel il a lui-même obtenu son doctorat.

Le Comité est conscient cependant des difficultés posées par de telles orientations quand les effectifs étudiants de 3e cycle sont surtout à temps partiel. Il est néanmoins convaincu de l'importance de mettre un terme à l'inbreeding et de tenir compte de ces critères lors de l'embauche.

4.4 Le grand nombre de chargés de cours

Le Bilan montre qu'à l'automne 1983, près de 60% des cours offerts par les facultés et départements d'éducation sont sous la responsabilité de chargés de cours(1).

1. Ibid., p. 19. Estimé qui exclut l'UQAM; on peut estimer cependant d'après des informations globales de l'UQ que la proportion de cours du département d'éducation donnés par des chargés de cours est aussi d'environ 60% dans cet établissement.

Toutefois, il ne s'agit pas là d'une caractéristique spécifique au secteur de l'éducation; dans l'ensemble de l'université, pour des raisons budgétaires et autres, les chargés de cours dispensent une forte proportion des activités, de ler cycle surtout. Ainsi, à l'UQAM, la moitié des cours de ler cycle relèvent des chargés de cours dans l'ensemble des disciplines.

Pour le Comité, cette situation est pour le moins inquiétante: les chargés de cours sont trop nombreux, au point où la qualité des programmes est parfois mise en doute. Ce n'est pas la compétence individuelle des chargés de cours qui est en cause mais le fait, qu'étant donné leur mandat limité et temporaire, leurs faibles liens avec la vie départementale et les comités de programmes, tant la réalisation des objectifs des programmes de ler cycle, que l'encadrement et le suivi des étudiants leur incombent en trop grande partie. Il est difficile, lorsque les étudiants sont formés surtout par des chargés de cours, d'assurer une cohérence et une intégration de la formation, car le mandat et les conditions de travail de ces derniers n'incluent pas l'encadrement des étudiants en dehors du temps des cours et ne permettent pas de liens avec le programme.

En outre, leur grand nombre rend difficiles et peu efficaces le contrôle et le support des départements et des modules. Le Comité estime qu'une politique d'embauche des chargés de cours s'impose dans toutes les universités, et que leur participation devrait être limitée. Pour ce faire, deux moyens pourraient être envisagés: accroître le nombre de professeurs réguliers ou réduire les banques de cours.

La première solution, accroître le nombre de professeurs réguliers, paraît peu réaliste dans le contexte budgétaire actuel. La réduction du nombre de cours offerts paraît être une solution plus prometteuse(1). C'est la solution que préconise le Comité pour amener une diminution de la proportion de cours dispensés par des chargés de cours. Elle présente trois avantages significatifs. Premièrement, elle s'inscrit entièrement dans l'objectif du Comité d'accroître la formation générale au ler cycle, donc de réduire le nombre de cours de spécialisation.

1. Elle est déjà un objectif dans certains établissements: l'U. de Montréal, par exemple, vise une réduction de 25% de sa banque de cours dans le cadre de sa planification triennale 1987-1989.

Deuxièmement, plusieurs des cours actuellement offerts sont peu fréquentés: ainsi, à l'automne 1983, plus de la moitié des 1 282 cours offerts dans les facultés et départements d'éducation regroupaient 20 étudiants ou moins(1). A cet égard, il apparaît souhaitable d'effectuer une rationalisation des activités, tout en garantissant aux étudiants un encadrement convenable. Le Comité est par ailleurs conscient que certains cours, à cause de leurs objectifs et contenus, devront continuer d'exiger la constitution de petits groupes, mais ce n'est pas le cas de la majorité des cours.

Le Comité constate cependant que l'importance du nombre de chargés de cours s'est accrue en liens directs avec la crise financière des universités et que, pour certaines, c'était là le moyen idéal de mieux équilibrer, à court terme, leur budget de fonctionnement ou de contenir leur déficit. La qualité de la formation en particulier au 1er cycle, le plus touché par le phénomène, exige des universités d'autres voies de solution au problème du financement.

Recommandation 35:

EN CONSÉQUENCE, LE COMITÉ RECOMMANDE:

QUE chacune des universités se donne une politique d'embauche des chargés de cours et limite leur participation à 30% des cours de 1er cycle.

4.5 L'ambiguïté de la fonction professorale dans un secteur de formation professionnelle

La situation des secteurs de formation professionnelle à l'université

1. Bilan. Les clientèles, pp. 44-45. Voir à l'Annexe 3 du présent rapport, le tableau 11.2 corrigé, qui donne le nombre de cours selon le nombre d'inscriptions.

est déjà largement connue et analysée(1). Elle varie bien sûr du génie, à la médecine, au droit, à l'administration, à l'éducation, etc., selon, entre autres, l'histoire, le niveau de développement du champ d'études, l'ancienneté à l'université, le statut social, le type d'organisation juridique des groupes professionnels correspondants. Au-delà des différences, nombreuses, un substrat commun demeure en regard de leur insertion dans l'institution universitaire, qui concerne toujours la réconciliation (l'antinomie souvent) d'objectifs de formation professionnelle et de formation générale de 1er cycle, avec des objectifs de développement des connaissances selon les canons en vigueur: cette constante de la situation du secteur de l'éducation est déjà analysée dans le présent rapport.

Quelques secteurs professionnels de l'université ont déjà trouvé un certain équilibre à cet égard, comme la médecine ou le génie, souvent sous la pression des groupes professionnels externes (corporations, comités d'agrément). Mais des problèmes demeurent pour les professeurs de bon nombre d'autres secteurs professionnels. L'atelier de consultation portant sur la situation des ressources humaines en éducation a très largement confirmé la perception que le secteur de l'éducation, malgré un volume de recherche important, s'intègre mal à la culture universitaire et au système de recherche valorisé par la communauté scientifique.

Au Premier congrès des sciences de l'éducation de langue française du Canada(2), les conférences d'ouverture ont soulevé, entre autres, le

1. COMMISSION D'ÉTUDE SUR LES UNIVERSITÉS, COMITÉ D'ÉTUDE SUR L'UNIVERSITÉ ET LA SOCIÉTÉ QUÉBÉCOISE, L'université et la société: une interdépendance à redéfinir, Québec, 1979, pp. 138-139.
CONSEIL DES UNIVERSITÉS. COMITÉ AD HOC SUR LA FORMATION PROFESSIONNELLE, Rapport du Comité ad hoc sur la formation des professionnels à l'université et sur les stages, 1980, 83 pages + annexes.
CONSEIL DES UNIVERSITÉS, Avis au ministre de l'Éducation sur deux rapports réalisés par le Centre de recherche en droit public de l'Université de Montréal: La place du juriste dans la société québécoise. L'adéquation des programmes des facultés de droit aux fonctions de travail de leurs diplômés (avis no 78.12), 1979, 25 pages.
Id., Avis au ministre de l'Éducation sur le rôle de l'université dans la formation professionnelle (avis no 83.30), 1984, 59, 3 pages. GROUPE CONSULTATIF SUR LA RECHERCHE ET LES ÉTUDES EN DROIT, Le droit et le savoir, Ottawa, CRSH, 1983, X, 212 pages.
2. Tenu à Québec, sous les auspices de l'Université Laval, en mai 1987.

même problème: d'un côté, aux yeux du ministre de l'Enseignement supérieur et de la Science, la pertinence sociale de nombre de recherches appliquées apparaît peu probante et sans lien suffisant avec "les grandes questions qui agitent la société et préoccupent les décideurs politiques"; de l'autre, aux yeux d'un autre conférencier, "la recherche en éducation n'a pas encore acquis ses lettres de créance auprès de la communauté scientifique". Autrement dit, les pressions pour plus de pertinence sociale et d'impact sur le milieu et les pressions pour plus de conformité au système scientifique s'exercent en même temps sur les professeurs en éducation, sans qu'elles soient facilement conciliables: les premières, souvent, s'accordent mal avec leur plan de carrière et les valeurs dominantes de l'université.

Les professeurs des secteurs disciplinaires sont plus favorisés sur ce plan: leur fonction d'enseignement et de recherche cadre bien avec ces derniers car le développement disciplinaire est au coeur du profil de carrière existant dans nos universités.

L'enseignement professionnel débouche sur une formation pratique(1) et prépare essentiellement à des interventions: il exige des situations d'apprentissage et des interactions professeurs-étudiants bien spécifiques dans le cadre d'un lien particulier entre le professeur et les milieux de pratique.

La recherche faite sur des questions issues des milieux de pratique (la R/D, la recherche-action, la recherche appliquée à des problèmes d'intervention, etc.) fait appel à une pertinence et à un impact(2) qui ne sont pas exigés de la recherche disciplinaire, ou du moins pas au même degré. Cette recherche, pour assurer le transfert des connaissances, doit directement impliquer les utilisateurs dans le processus même de production des connaissances. Ses objectifs doivent être élaborés en étroite collaboration avec les non-chercheurs (décideurs, utilisateurs). Le professeur-chercheur, dans le processus même de sa recherche, doit être en liens constants avec le milieu d'application.

---

1. Ce constat n'implique pas que l'université doive outrepasser les limites de sa responsabilité de formation pratique.
2. CRESPO, Manuel, op. cit.

> "L'analyse de 60 projets de recherche d'une grande commission scolaire urbaine du Québec, desservant des francophones et des anglophones, a permis de constater l'importance du processus de production et d'appropriation des résultats de la recherche. Les recherches fructueuses répondaient à des besoins identifiés, avaient un mandataire reconnu dans la hiérarchie, étaient élaborées en collaboration avec les intéressés, et leur diffusion tenait compte des différentes catégories d'utilisateurs éventuels."(1)

> "Pour être efficace, la recherche appliquée ne devrait donc pas se développer à vide, mais en relation avec ceux qui auront à en bénéficier. Notons que cette opinion est partagée indistinctement par les différentes catégories de répondants. Plusieurs recherches importantes de cette organisation scolaire furent développées en vase clos, les utilisateurs éventuels étant pratiquement exclus de leur élaboration. L'impact limité de ces recherches est interprété comme la conséquence inévitable de l'absence d'échanges suivis entre les chercheurs et les utilisateurs."(2)

Le débat est par ailleurs mal engagé entre les chercheurs universitaires eux-mêmes: la "vraie" recherche n'est, pour certains, que celle accomplie dans le cadre de la production de connaissances disciplinaires selon les normes et les standards stricts définis par la recherche subventionnée de pointe. L'autre, une bonne partie de la recherche appliquée visant des impacts dans un milieu de pratique professionnelle, celle analysant par exemple des descripteurs du système scolaire, la recherche-action, l'expérimentation sociale, n'ont pas acquis à leurs yeux suffisamment de légitimité théorique et de validité méthodologique.

Les professeurs du secteur de l'éducation, en particulier ceux qui sont engagés dans la formation des enseignants, sont littéralement piégés dans une telle situation: pour leur carrière et pour tenter d'être agréés dans le réseau de recherche des sciences sociales et humaines un certain nombre d'entre eux font des travaux très spécialisés et "fendent les cheveux en quatre" sur le plan méthodologique, au point où l'on taxe leurs travaux de "byzantinisme". D'autres, nombreux, demeurent dans la recherche-développement et la recherche appliquée, sans grande reconnaissance scientifique.

---

1. Ibid., p. 8.
2. Ibid., p. 14.

Le Comité estime que les universités doivent élargir grandement à cet égard leurs critères d'évaluation et de promotion. Les productions spécifiques et les modes de diffusion particuliers de la recherche appliquée et de la recherche-développement en éducation doivent être acceptés, valorisés et comptabilisés pour les professeurs actifs dans ces domaines, et non pas les pénaliser dans leur plan de carrière, comme c'est le cas dans la pratique actuelle. De même leur engagement dans l'expérimentation pédagogique, le développement de méthodes didactiques, l'implication dans la formation pratique à l'université, des efforts pour maintenir des liens étroits avec les milieux scolaires devraient recevoir une reconnaissance universitaire plus marquée.

Recommandation 36:

EN CONSÉQUENCE, LE COMITÉ RECOMMANDE:

QUE les universités élargissent les critères d'évaluation et de promotion pour tenir compte des exigences spécifiques de l'enseignement et de la recherche dans les secteurs professionnels, en particulier de la recherche-développement, des modes de diffusion des travaux de recherche, des communications dans les milieux d'application et des exigences de la formation pratique.

V- LA RECHERCHE EN ÉDUCATION

5.1 Introduction

La recherche universitaire en éducation était pratiquement inexistante avant les années 60(1). Son développement fut en grande partie stimulé par trois décisions gouvernementales émanant de la réforme du système d'éducation:

- le transfert de la formation des maîtres à l'université: il entraînera la création de plus d'une dizaine de facultés et départements d'éducation, tous chargés du développement de la recherche pédagogique(2) et du leadership en ce domaine(3). Cette décision visait à

1. Il se faisait de la recherche en éducation bien avant mais elle était alors intimement liée aux instances gouvernementales de l'époque et non aux universités:
   "[...] le Département de l'instruction publique disposait d'un service de recherche depuis plusieurs années lorsqu'il a été intégré au ministère de l'Éducation en 1964. Malheureusement le service de recherche du D.I.P. n'a publié qu'un petit nombre d'études relatives, pour la plupart, à la fréquentation scolaire; quant à celles qui sont restées inédites, elles semblent avoir été destinées à éclairer les décisions administratives courantes, surtout en matière de financement." (TREMBLAY, Arthur, "La recherche pédagogique", dans Louis Baudoin (éd.), La recherche au Canada français, Montréal, PUM, 1968, p. 116.)
   Lors du Premier congrès des sciences de l'éducation de langue française du Canada (tenu en mai 1987), le même auteur faisait le tour des décisions législatives, réglementaires ou administratives du gouvernement, de 1940 jusqu'en 1965, pour montrer que dans plus d'une trentaine de cas (comme la fréquentation scolaire obligatoire, la normalisation de l'impôt foncier scolaire, l'étude sur l'enseignement technique, etc.) la recherche était à l'origine de décisions ou encore certaines décisions impliquaient la réalisation de recherches.
2. Selon l'expression des années 70.
3. De 1966 à 1971, le MEQ met sur pied l'Institut de recherche pédagogique (IRP) dont le mandat est de développer la recherche en pédagogie et d'en diffuser les résultats. Doté de fonds importants, ce centre concurrence fortement les facultés d'éducation, ce qui retarde d'autant leur essor en recherche.

rapprocher la formation des enseignants des activités de recherche susceptibles de l'améliorer et de l'enrichir. Cette première infrastructure universitaire de recherche en éducation est caractérisée par sa décentralisation et sa diversification poussées;

- la mise en place, après 1971, de l'organisme subventionnaire "Formation de chercheurs et action concertée" (FCAC), au sein du MEQ, et dont le mandat est de promouvoir l'émergence d'équipes de recherche et de stimuler la formation de chercheurs;
- la création d'un centre de recherche en éducation dans le cadre de l'Institut national de la recherche scientifique (INRS) de la nouvelle Université du Québec. Le mandat de l'INRS-Éducation était de prendre la relève de l'IRP à l'intérieur du réseau universitaire.

Ce qui ressort de cette période initiale de développement est:

- le rôle prépondérant joué par le MEQ comme producteur de recherches et commanditaire. La création, après 1975, de plusieurs programmes gouvernementaux de recherche en éducation (dont les PPMF et PPMEP), programmes à la limite du développement et de la recherche, confirme avec les années la place importante du MEQ dans les orientations de la recherche universitaire en éducation;
- la diversification et l'éparpillement des lieux de recherche: en dehors du réseau des facultés et départements impliqués, il se faisait aussi des travaux de recherche dans des conseils consultatifs, des commissions scolaires, des groupes privés comme CADRE, la CEQ, l'Association d'éducation du Québec(1). Au niveau gouvernemental, s'ajoutaient le Bureau de la recherche et de la planification du MEQ et l'IRP (jusqu'en 1971);
- l'absence d'un mécanisme regroupant les principales instances concernées - MEQ, milieux scolaires, enseignants, chercheurs en éducation, universités - pour déterminer les besoins prioritaires de recherche en éducation. Cette situation a laissé au MEQ seul l'entière responsabilité d'établir les besoins de recherche, de fixer des priorités, des orientations et même des modalités précises de recherche comme dans les cas du PPMF et du PPMEP. Elle a empêché, dans

1. TREMBLAY, Arthur, op. cit., pp. 114-115.

les faits, de distinguer les commandites de recherche du MEQ des programmes spéciaux de recherche, à caractère plus global et exigeant, estime le Comité, un débat ouvert autour des besoins et des modalités de recherche à privilégier;

- dans ce contexte, difficulté d'exercice du leadership des facultés et des départements d'éducation; isolement des premières équipes de recherche universitaire, le plus souvent constituées d'un professeur et de quelques étudiants produisant des travaux "atomisés".

La Commission d'étude sur les universités (CEU) identifiait en 1979 les problèmes suivants(1), qui perdurent encore, mais à des degrés moindres, estime le Comité:

- une tendance au court terme et un manque d'études prospectives;
- l'absence de recherche évaluative;
- le manque de coopération et de coordination entre chercheurs et praticiens;
- l'absence générale de diffusion des résultats de recherche.

En regard de ces problèmes, les efforts ont surtout porté, depuis 1980, sur la diffusion des travaux de recherche, tant du côté des facultés et départements d'éducation(2), ou des autres départements concernés, que du côté du MEQ.

La CEU recommandait l'établissement d'une politique de recherche et fixait ses grandes lignes; la finalité ultime de la recherche en éducation était, aux yeux de la Commission, de "viser l'amélioration de la qualité de l'enseignement dans les écoles". La plupart de ses propositions sont demeurées lettre morte.

Voici les éléments de la politique proposée, que le Comité juge encore appropriés:

---

1. CEU, COMITÉ D'ÉTUDE SUR LA FORMATION ET LE PERFECTIONNEMENT DES ENSEIGNANTS, op. cit., p. 56 et suivantes (chapitre IV).
2. Mais pas vers les milieux scolaires du primaire et du secondaire semble-t-il, à l'exception des travaux produits dans le cadre des PPMF et PPMEP.

- développement équilibré de la recherche fondamentale, de la recherche appliquée et de la recherche-action;
- démarrage de recherches longitudinales, itératives et interdisciplinaires;
- mise en relation des projets de recherche, d'innovation et de développement;
- reconnaissance de la pluralité de modèles heuristiques;
- leadership des universités dans la recherche en éducation;
- initiation à la recherche des étudiants en formation initiale;
- participation des enseignants aux recherches appliquées;
- recherche évaluative sur les formules de perfectionnement des enseignants;
- innovations précédées d'expérimentations planifiées et évaluées;
- priorité à la recherche servant à établir une politique de la main-d'oeuvre et à évaluer la qualité des services éducatifs;
- élaboration de politiques basées sur des recherches;
- mécanismes pour assurer l'accès aux données.

A peu près seules les deux dernières propositions sont en partie réalisées: la dernière, par la création de la banque ÉDUQ(1), qui demeure cependant incomplète, et par la publication d'un Répertoire des projets de recherche subventionnés et commanditées des universités du Québec, qui vient d'être abandonnée.

Le Comité estime, à l'analyse de cette situation, qu'il vaut mieux aborder les problèmes de la recherche en éducation par un autre biais que celui d'une politique de recherche globale.

5.2 La recherche universitaire en éducation des années 80: les points forts et les points faibles

Les principales conclusions qui se dégagent du Bilan sont les suivantes:

---

1. Les carences de la banque ÉDUQ ne permettent pas d'études d'ensemble: elle n'a pu être utilisée par le Comité pour cette raison lors de la préparation du Bilan.

- la recherche en éducation a connu un développement marqué dans les dernières années: globalement, selon les indicateurs retenus, la performance des facultés et départements d'éducation s'avère remarquable. Elle dépasse celle des autres facultés d'éducation du Canada(1) et montre, malgré une tradition de recherche récente, un taux de croissance des subventions et commandites de recherche nettement supérieur (163%) à celui de l'ensemble de l'université (80%), tout cela dans un contexte de multiplication des programmes d'études et des étudiants;
- le gouvernement du Québec demeure le principal pourvoyeur de fonds, plus des deux tiers des 24 millions octroyés pour la période 1979-1980 à 1983-1984(2). Le secteur privé ne contribue à peu près pas à la recherche en éducation;
- la recherche non financée semble tenir une place importante dans les activités de recherche des professeurs à côté de la recherche subventionnée(3), comme dans le cas des chercheurs en sciences sociales;
- les principaux problèmes touchent la consolidation des équipes, l'institutionnalisation des activités de recherche et de leur support, la diffusion limitée des résultats vers les milieux qui pourraient en bénéficier, l'absence d'axes prioritaires de recherche dans les établissements et dans le réseau, l'absence de recherche significative dans certains domaines importants.

Les consultations menées sur le Bilan auprès des chercheurs et des universités amènent cependant le Comité à nuancer ce bilan optimiste, qui contribue néanmoins à corriger certaines perceptions négatives envers la recherche en éducation: des disparités importantes existent encore entre les établissements et entre les différents champs de spécialisation en éducation; et surtout, si ce n'était de l'importance massive, pour certains établissements, des subventions des programmes de recher-

1. Bilan. La recherche, p. 16 et suivantes.
2. Ibid., p. 27. Voir à l'Annexe 3 du présent rapport, pour des données corrigées.
3. Ibid., p. 22.

che et développement(1) PPMF et PPMEP, il apparaîtrait plusieurs zones de sous-développement de la recherche en éducation(2). Selon l'expression de certains chercheurs, ces deux programmes ont joué une fonction de "poumon artificiel" pour la recherche universitaire en éducation et masquent un certain état de sous-développement.

5.2.1 Quelques facteurs de ralentissement du développement de la recherche en éducation

Malgré le fait qu'un bon nombre de chercheurs aient été formés depuis une quinzaine d'années, que les travaux de recherche se soient multipliés, que le taux de croissance du financement de la recherche ait été significatif, le Comité doit constater que plusieurs facteurs ralentissent le développement de la recherche universitaire en éducation, dont:

- une infrastructure encore mal établie tant dans le réseau que dans les établissements. Pour que le rythme actuel de production en recherche se maintienne et s'accroisse, pour ne pas perdre les acquis, le Comité estime nécessaire d'améliorer l'infrastructure de la recherche dans les établissements. Il est vrai que, malgré un défaut de support institutionnel, beaucoup de professeurs ont réussi dans les dernières années à augmenter leur production en recherche, mais ils ne peuvent continuer sur une telle lancée sans risquer l'essoufflement. Lors des ateliers de consultation sur le Bilan, plusieurs

1. MESST, DGERU, La recherche dans les programmes spéciaux de perfectionnement. 1985-1986, Québec, 1985, p. 1:
"L'objet même de cette recherche, qu'on rattache à la recherche action, tant sa visée est, en quelque sorte, opérationnelle, porte sur la compétence spécifique de l'enseignant dans l'art de faire maîtriser un contenu par ses élèves."
2. Voici la part des PPMF et PPMEP dans les subventions et commandites reçues par les unités administratives d'éducation de chacune des universités, pour la période 1979-1980 à 1983-1984; McGill et Concordia n'étaient pas admissibles aux subventions du PPMF.

Concordia	= 0 %	Sherbrooke	= 42 %
Laval	= 11 %	UQTR	= 44 %
McGill	= 20 %	UQAR	= 67 %
U. de M.	= 22 %	UQAH	= 73 %
UQAM	= 38 %	UQAT	= 84 %
UQAC	= 40 %	(UQ: total	= 48 %)

Source: Tableau calculé à partir des tableaux 7 et 10 de: Bilan. La recherche, une fois les données corrigées pour l'UQTR (voir Annexe 3 du rapport) et McGill (Bilan. La recherche, p. 43).

chercheurs et responsables du secteur de l'éducation ont insisté sur les conditions souvent difficiles de production de la recherche, le peu de support fourni par l'université pour les activités de recherche (le manque d'espace, etc.), bref le manque d'organisation institutionnelle de la recherche en éducation;

- la concentration d'un volume important de recherches sur les mêmes objets (PPMF et PPMEP), et sur des besoins immédiats de l'enseignant; la recherche appliquée a été de ce fait trop directement contrôlée et limitée. D'autres types de recherche appliquée, ou la recherche sur les facteurs socio-culturels influençant l'action éducative de l'enseignant, de l'école et du système scolaire ont été ainsi sérieusement négligés: l'étude des structures de l'organisation scolaire, du contexte qui les entoure, des facteurs démographiques, culturels, familiaux qu'apportent avec eux les élèves et leurs enseignants; l'effet de facteurs issus des conventions collectives; l'effet de groupes de pression religieux, culturels, socio-économiques sur l'entreprise scolaire, etc.
- le manque de reconnaissance de la recherche-développement et de la recherche orientée sur les pratiques en classe. La notion de recherche est loin d'être univoque, dans le secteur de l'éducation comme dans d'autres secteurs des sciences sociales appliquées. L'idée que les chercheurs du secteur de l'éducation se font de la recherche, parfois comprend la R/D et certaines avenues de la recherche dite qualitative, parfois les exclut. Les organismes subventionnaires, tout en tentant d'accepter toutes les écoles de pensée et leurs méthodologies variées, excluent de leurs objectifs(1) le soutien à la recherche-développement. Mais plusieurs chercheurs croient, au contraire, que FCAR subventionne encore trop la recherche-développement en éducation, et que la nature de plusieurs des projets subventionnés relève du développement plus que de la recherche. Face à ce problème, le CRSH a commandité une étude sur la recherche en éducation, qui prend, entre autres, position là-dessus.

Ce débat existe aussi entre les chercheurs en éducation en dehors du Québec; on le pose parfois en termes de recherche permettant la généralisation des résultats versus la recherche exploratoire plus pratique, sans visée de généralisation immédiate. Le CRSH, dans son étude sur la

1. C'est le cas du FCAR et du CRSH, moins celui du CQRS.

recherche canadienne en éducation, exposait la même question en ces termes:

> "Leading researchers are divided in their views as to the best strategy for acquiring generalizable knowledge in Education. Some advocate the traditional inductive-deductive or theory-oriented approach which requires the specification of a theory followed by the deduction of hypotheses which are then tested. Methodologies for this approach, usually highly quantitative, include the experimental, quasi-experimental, correlational and survey methods.
>
> Others maintain that this approach is useful only in areas where enough knowledge has already accumulated that a new theory can be built which will have enough potential to be worth testing. They take the view that such studies are premature in many areas of Education and point out that existing knowledge is often so scanty or uncertain that theories growing from it are really shots in the dark. For support they point to the large number of studies which produce no conclusive results. These researchers advocate studies, including ethnographic and case studies, which deliberately do not begin with the specification of a theory. Instead, these studies, which are exploratory and inductive, deal with observations and seek meaning at a practical level. While the ultimate goal may be the derivation of theory, a great deal of practice-oriented research must be done first.
>
> Still other leading researchers take the Research and Development view. These researchers prefer to employ the full range of approaches, from theory to practice, often in the same study."(1)

Tout en prenant parti pour une visée de généralisation de la recherche, la Canadian Society for the Study of Education se rangeait à l'avis de ceux qui estiment que la généralisation peut venir d'une accumulation de recherches, qui, prises individuellement, ne permettent pas de généralisation. Dans cette optique, elle recommandait que le CRSH:

> "[...] assign equal priority to high quality research at all points on the theory-practice dimension without special emphasis upon an explicit theoretical orientation." (2)

* * * * *

1. ANDREWS, John H.M. et W. Todd ROGERS (Eds), op. cit., p. 17. Cette étude a été parrainée par la "Canadian Society for the Study of Education", pour le compte du CRSH.
2. Ibid., p. 18.

A l'analyse de cette situation, le Comité estime qu'il importe, dans chacun des établissements: 1/ de consolider les acquis et les équipes déjà en place et d'identifier les forces en recherche; 2/ de mieux institutionnaliser le regroupement de chercheurs et de mécanismes de support à la recherche; 3/ d'améliorer la diffusion vers les milieux scolaires; 4/ de reconnaître clairement la recherche-développement dans les critères d'évaluation et de promotion. De plus, le Comité estime qu'il est important 5/ d'implanter un mécanisme de détermination des besoins de recherche en éducation; 6/ de rendre admissible au FCAR la recherche-développement en éducation.

5.3. La consolidation des équipes

5.3.1 La recherche non subventionnée

Le Comité doit d'abord constater la présence d'activités de recherche non subventionnées, dont l'importance semble dépasser, en regard du nombre de produits, la recherche financée(1). Une grande partie, voire la plus grande partie de la formation des étudiants à la recherche se fait en dehors de la recherche subventionnée(2). Le Bilan et les consultations menées par le Comité permettent peu d'éclairer les conditions dans lesquelles se réalise cette recherche et dans quelle mesure elle intègre des étudiants en formation ou des enseignants en perfectionnement. Il semble que, pour rencontrer certains de ses besoins, plusieurs établissements utilisent, à l'occasion, des fonds internes de recherche. En outre, il faut bien voir que les frais indirects de ces activités de recherche reçoivent un support non négligeable de la part des universités (salaires des professeurs, etc.).

---

1. Bilan. La recherche, p. 22. Selon l'enquête de la FCSS sur l'activité de recherche des professeurs en éducation des universités canadiennes (1986), les professeurs publieraient plus d'articles, de livres, de chapitres de livres dans le cadre de la recherche non financée que dans celui des subventions; de même pour les conférences et les manuscrits non publiés, on observerait le même phénomène.
2. Ibid., p. 63. Voir les données corrigées à l'Annexe 3 du présent rapport.

Il existe par ailleurs quelques groupes de recherche, ou des professeurs avec quelques étudiants, qui ont choisi de fonctionner en dehors du réseau de la recherche subventionnée, et qui produisent des travaux utiles pour les milieux scolaires et le développement des connaissances en éducation. Dans certains cas, ces travaux se situent parmi les meilleures productions en recherche des établissements en cause. Le Comité estime que la recherche non subventionnée mène à des résultats fort valables, qu'elle doit cependant être évaluée de façon régulière par les instances concernées dans les établissements, qu'elle doit mener à des productions, à des formes de diffusion adaptées au public intéressé, en bref qu'elle doit être menée rigoureusement, avoir des objectifs et une méthodologie appropriée. Sinon elle accrédite la thèse maintes fois entendue par le Comité, que souvent ce genre de recherche ne mène pas à des réalisations concrètes et camoufle l'inactivité de certains.

5.3.2 La recherche subventionnée

Le constat de l'éparpillement de la recherche subventionnée, quant au nombre (plus d'une centaine) et à la taille des équipes en cause, et en regard de la multiplicité des champs de recherche en éducation, mène le Comité à croire à la nécessité d'interventions pour favoriser, le cas échéant, des concentrations suffisantes de chercheurs sur certains thèmes de recherche importants pour le Québec et pour le développement des connaissances en éducation. Le Comité estime par ailleurs que plusieurs thèmes et objets de recherche, parce qu'ils réfèrent à des questions limitées, n'appellent pas la mise en place d'un regroupement important et stable de chercheurs. Les petites équipes auront toujours une place utile dans la recherche en éducation. Par contre, certaines thématiques et objets de recherche, par leur complexité et leur ampleur, ou par la masse de données qu'ils impliquent, rendent nécessaires des regroupements plus importants et plus stables de chercheurs: l'évaluation de la réforme scolaire en est un exemple, l'apprentissage de la langue maternelle, ou d'une langue seconde, en est un autre.

Cependant, tant les petites équipes que les groupes de recherche et les centres de recherche ont besoin, à des degrés divers, de support et de consolidation. Voici, pour l'essentiel, les actions que le Comité estime nécessaires d'entreprendre:

A/ Chaque établissement doit s'impliquer clairement et fermement dans cette consolidation; certains ont déjà commencé à le faire. La première opération urgente est l'analyse par chacun de ses forces et de l'état de développement de ses activités de recherche en éducation, en regard d'indicateurs comme:

- la nature des thèmes et des objets de recherche développés;
- les types de production;
- le nombre d'inscrits dans les programmes de formation à la recherche;
- le nombre de diplômés dans le cadre de projets de recherche;
- la présence d'étudiants boursiers;
- la définition d'axes de recherche;
- l'importance des subventions en cause;
- la présence d'une programmation;
- le plan de diffusion des résultats de recherche et les publics visés;
- les liens avec les milieux scolaires;
- les liens avec d'autres groupes de chercheurs et d'autres établissements;
- les liens avec la communauté des chercheurs hors Québec.

Le choix des indicateurs appropriés dépend, estime le Comité, du type de regroupement de chercheurs (équipe, groupe de recherche, centre) et du type de recherche accomplie (recherche évaluative, R/D, recherche plus fondamentale, recherche-action, etc.).

B/ Des incitations doivent, le cas échéant, motiver les chercheurs et les équipes à travailler ensemble. A cet égard, le type d'organisation de la recherche développé à l'UQAM(1) apparaît un exemple intéressant parmi d'autres: dans cet établissement, on reconnaît trois types de groupes de recherche, qui se caractérisent par le niveau organisationnel et l'ampleur du support institutionnel:

---

1. On en trouve une description dans le document suivant: LEFEBVRE-PINARD, Monique, Une dichotomie symbiotique: le centre de recherche dans les structures universitaires (notes pour une conférence prononcée dans le cadre de la Conférence nationale sur les centres de recherche universitaires en sciences humaines), Montréal, 1987, 9 pages.

- la structure la plus légère est un regroupement souple de chercheurs pour une période d'essai de deux à trois ans, qui présente une programmation de recherche intéressante mais dont les réalisations comme groupe sont à venir. Au terme de la période d'essai, le groupe peut cesser ses activités, prolonger la période dite d'essai ou demander le statut de "laboratoire de recherche";
- un "laboratoire" a les caractéristiques suivantes: les axes de recherche sont fixés et originaux par rapport aux travaux des autres établissements. Les productions communes de l'équipe, ou des équipes, sont significatives;
- le centre de recherche est un troisième stade de développement organisationnel: une partie des coûts de l'infrastructure est remboursé par un organisme subventionnaire.

Une allocation de ressources est arrimée à ces trois types de groupes de recherche, qui incite à passer d'un type de structure à l'autre. Le support d'infrastructure varie en fonction du palier de reconnaissance atteint. Le "contrat de progrès" est utilisé pour tenir compte de la dynamique propre à chaque groupe de recherche et du type de recherche qui s'y fait. La mécanique d'un "contrat de progrès" est la suivante: chaque groupe de recherche choisit lui-même parmi une liste d'indicateurs de performance (tirés des plans triennaux de développement), ceux qui lui sont les plus adaptés et à partir desquels il élabore "un contrat de progrès", fixant des objectifs à atteindre au bout d'une période déterminée (nombre de subventions, ou nombre de contrats de recherche, nombre de diplômés, nombre d'articles, de conférences, de rapports de recherche, etc.). Les objectifs de production augmentent avec la structuration des unités de recherche. La direction de l'établissement garde un droit de regard sur le contenu d'un "contrat de progrès" et peut "négocier" avec un groupe une hausse des objectifs visés.

Un tel type d'organisation ne s'avère utile cependant que s'il supporte effectivement les chercheurs et les équipes, et ne les soumet pas à un processus lourd semblable à celui qui caractérise l'accès aux subventions externes (demande élaborée, rapports d'étape, etc.). L'esprit d'un "contrat de progrès", de même, doit en être un d'aide aux équipes.

C/ Un appui plus grand à la production de connaissances s'avère nécessaire dans plusieurs équipes de recherche:

La formation de chercheurs est un objectif essentiel de l'université, en éducation comme dans les autres secteurs. S'ajoute aussi, dans le mandat de l'université, l'objectif de production de connaissances, qui doit trouver à s'harmoniser avec le premier. Des problèmes sérieux existent à cet égard en éducation, comme dans le secteur des sciences sociales et humaines. Autant le progrès de la recherche exige l'implication de chercheurs formés, autant la formation d'étudiants à la recherche exige d'abord un niveau suffisant de réalisation de recherche, dans un champ donné, par les professeurs-chercheurs chargés de cette formation. Si tel n'est pas le cas, il devient plus hasardeux, estime le Comité, d'inscrire des étudiants dans un programme dans lequel on ne retrouve pas de professeurs avec des productions de recherche significatives, encore moins de démarrer un programme de formation à la recherche.

Voici la situation courante(1) de bon nombre d'équipes subventionnées par le Fonds FCAR, dont l'objectif principal est la formation de chercheurs. En général, en sciences sociales ou en éducation, une équipe est composée de deux à trois professeurs auxquels s'ajoutent environ cinq étudiants. La subvention moyenne en éducation était de l'ordre de 19 000 $ en 1984-1985(2) que doivent se diviser les professeurs impliqués pour rémunérer les étudiants retenus à un taux horaire fixé par l'établissement: ce genre de saupoudrage fait que chaque étudiant impliqué dans le projet peut être engagé à peu près pour deux trimestres, ceux d'automne et d'hiver, une journée par semaine.

1. LANDRY, Réjean, Francine DESCARRIES-BÉLANGER et Vincent LEMIEUX, op. cit., pp. 60-61.
2. Bilan. La recherche, p. 130. Elle est tombée à moins de 17 400 $ en 1985-1986.

Après une phase de familiarisation avec le projet, de rodage avec les instruments de recherche, il ne reste qu'une quinzaine de jours de travail productif par trimestre:

> "Aucune équipe de recherche ne peut prétendre apporter une contribution nouvelle au développement des connaissances en sciences sociales grâce à l'achat d'une centaine de jours non consécutifs [...] de travail productif, même si - et ce n'est généralement pas le cas - les étudiants possédaient une longue expérience de recherche."(1)

Il faut changer cette situation, d'autant plus qu'on connaît la "jeunesse" des équipes en éducation. Le Comité estime qu'un moyen efficace de support au développement des connaissances serait de faciliter l'engagement par les équipes d'un professionnel de recherche, à contrat pour une période de trois à cinq ans. Le CRSH(2) offre une telle possibilité, mais la très grande partie de la recherche en éducation est subventionnée par le Québec (FCAR, MEQ, universités, etc.). Le Fonds FCAR devrait élargir ses politiques à cet égard estime le Comité.

Le problème pour les établissements est celui de dégager d'autres fonds. Le Comité pense aux sources suivantes: le Fonds FCAR veut adopter dans son prochain plan triennal un nouveau programme de soutien aux politiques institutionnelles de recherche, par lequel serait fourni, à certaines conditions, du financement pour des coûts indirects de recherche. Les fonds ainsi dégagés qui servaient à payer ceux-ci pourraient être réorientés dans cette direction. En outre, une partie des fonds internes de recherche pourrait être utilisée pour engager des professionnels de recherche.

---

1. LANDRY, Réjean, Francine DESCARRIES-BÉLANGER et Vincent LEMIEUX, op. cit., p. 61.
2. Bilan. La recherche, p. 38. Pour la période de 1979-1980 à 1983-1984, le CRSH a contribué moins de 5% des subventions reçues par les unités administratives d'éducation du Québec.

Recommandation 37:

EN CONSÉQUENCE, LE COMITÉ RECOMMANDE:

QUE les politiques des fonds internes de recherche et du Fonds FCAR facilitent l'engagement de professionnels de recherche dans la perspective d'un soutien au développement des connaissances.

D/ Un usage plus sélectif des fonds internes de recherche serait souhaitable:

Il en existe dans quelques universités(1) et leurs objectifs, selon des commentaires reçus par le Comité, ne sont pas toujours clairs, ou, s'ils le sont, les règles de répartition ne sont pas entièrement cohérentes avec ces objectifs.

Le Comité estime que dans un secteur comme celui de l'éducation, l'existence de fonds internes de subventions est pertinente, que toutes les universités devraient pouvoir réserver des budgets pour cette fin, qui doit viser des objectifs précis:

- ces fonds ne doivent pas détourner de la recherche de financement auprès des organismes subventionnaires;
- ils doivent donner des résultats concrets et servir des objectifs de support ou de démarrage.

Ils pourraient en partie, comme le Comité vient de le suggérer, permettre l'engagement d'un certain nombre de professionnels de recherche, à mi-temps ou à temps complet, de façon à mieux supporter la production de recherches de quelques équipes subventionnées. La formation des étudiants y gagnerait en qualité, dans la mesure où l'équipe serait ainsi consolidée, de même que la production de connaissances.

---

1. Ibid., p. 35. L'Université Laval et l'Université du Québec consacrent des sommes importantes pour supporter la recherche: respectivement environ 20% et 10% des montants de subventions et commandites reçues par les unités administratives d'éducation proviennent des fonds internes. L'U. de M. et Concordia y consacrent à peine 5% des subventions et commandites obtenues en éducation.
Il n'existe à peu près pas de support financier interne en éducation à Sherbrooke (2%) et pas du tout à McGill (0,1%).

E/ Les universités doivent rechercher une plus grande complémentarité.

Le Québec est trop petit et ses ressources de recherche trop peu nombreuses pour développer dans chaque établissement tous les champs de connaissances en éducation. Il faut répartir les champs de spécialisation entre les universités, selon les forces et les ressources de chacune. Le Comité estime que ce partage devrait apparaître en bonne partie dans les prochains plans de développement des universités (et des facultés et départements d'éducation).

Dans la période de transition qu'exige une telle opération, qui devrait se faire progressivement dans les trois à quatre prochaines années - en même temps que la révision des programmes d'études des 2e et 3e cycles -, les universités devront favoriser beaucoup plus les collaborations avec les professeurs et les équipes d'autres établissements, de façon à faciliter la meilleure utilisation des ressources présentes. Le MEQ, pour ses commandites, pourrait faire davantage appel aux universités ayant produit un tel plan de rationalisation; le FCAR, de son côté, pourrait tenir compte, dans ses programmes "équipes" et "centres de recherche", de cette consolidation des champs de recherche, etc.

Le Comité estime enfin que dans le suivi de l'étude sectorielle en éducation, le Conseil des universités devrait se pencher particulièrement sur l'évaluation de la situation à cet égard.

5.3.3 Ébauche d'une "carte" des concentrations de recherche universitaire en éducation

Le Comité estime qu'une telle carte pourra progressivement s'élaborer, avec la collaboration de tous les établissements, au cours des deux prochaines années. L'exercice auquel il se livre dans les prochaines pages, à partir des données en sa possession, est nécessairement incomplet mais il fournit, estime-t-il, des indications utiles pouvant alimenter la réflexion de chacun.

Les données recueillies dans le Bilan ne permettent pas d'examiner la situation de la recherche non financée en regard des champs de spécialisation. Le Comité ne s'appuie donc ici que sur les données tirées des analyses de la recherche subventionnée, et sur les consultations(1) qu'il a menées sur ce sujet.

L'analyse des subventions et commandites de recherche reçues entre 1979-1980 et 1983-1984 par les unités administratives d'éducation(2) donne la répartition suivante:

Université du Québec	37,0 %	Sherbrooke	7,7 %
Laval	26,0 %	McGill	5,8 %
U. de M.	18,4 %	Concordia	5,1 %

Dans certaines universités(3), la moitié ou presque de ces fonds viennent des seules sources du PPMF et du PPMEP. Par ailleurs la recherche en enseignement prend dans l'ensemble près de la moitié des budgets de recherche en éducation: les trois quarts ou plus de celle-ci portent sur la didactique(4): en enseignement professionnel; en enseignement du français; en théorie et méthodologie de la lecture; en enseignement des sciences de la santé.

La didactique du français, langue maternelle, est particulièrement développée à l'U. de M. et, en moindre proportion, en deux lieux de l'UQ, l'UQAH et l'UQAC.

La didactique de l'enseignement professionnel s'est surtout développée à l'UQ, en particulier à l'UQTR et à l'UQAT.

---

1. Des chercheurs et des responsables de la recherche ont été interrogés sur le sujet. Un examen attentif a été fait de la liste des projets subventionnés par FCAR dans les dernières années, de même que de l'Inventaire de la recherche subventionnée et commanditée de l'UQ, pour les années 1983-1984, 1984- 1985 et 1985-1986.
2. La situation a changé depuis 1983-1984, dans plusieurs établissements, en particulier à l'Université McGill.
3. L'UQ et Sherbrooke. Voir Bilan. La recherche, p. 38 et suivantes, de même que la section 5.2.1 du présent rapport.
4. Ibid., p. 92 et suivantes.

La théorie et la méthodologie de la lecture, apparaissent les plus développées à l'UQ (en particulier à l'UQAC) et à Concordia.

Quant à la didactique des sciences de la santé, c'est d'abord à l'Université Laval et ensuite à l'Université McGill qu'elle est développée.

Au-delà des champs de recherche en didactique, certains thèmes de recherche apparaissent dans les établissements entre 1979-1980 et 1983-1984(1); cette situation a pu évoluer cependant dans les trois dernières années:

Universités	Thèmes de recherche	Importance absolue 000 $	Importance relative %
Laval	Éducation physique	1 251	17,9
	Administration scolaire	518	7,4
	Docimologie et évaluation	292	4,2
Montréal	Éducation physique	701	13,5
	Psychologie et orientation	411	7,9
	Pédagogie	183	3,5
Sherbrooke	Pédagogie	156	7,8
	Psychologie et orientation	209	10,4
McGill	Éducation profes. spéciale	184	10,0
Concordia	Technologie de l'enseignement	214	13,5
	Psychologie et orientation	216	13,6
UQAM	Éducation spéciale	273	11,2
UQTR	Éducation physique	329	15,1
	Éducation spéciale	146	6,7
	Docimologie	127	5,8
UQAC	Administration scolaire	103	9,0
UQAH	Éducation spéciale	159	10,0

Source: Inventaire de la recherche subventionnée et commanditée dans les universités du Québec.

1. Bilan. La recherche, p. 97.

Ces concentrations thématiques de recherche ne rendent pas compte cependant de l'état d'organisation des groupes de recherche dans chacun des établissements.

Aux données du Bilan et des ateliers, le Comité a pu ajouter quelques consultations lui permettant d'établir une première carte de l'état d'organisation des groupes de recherche dans chacun des établissements.

Le Comité utilise comme grille trois types de regroupement des chercheurs - l'équipe, le groupe de recherche et le centre de recherche -, dont la structuration croît dans le même ordre. Il n'adhère pas, il tient encore à l'affirmer, à un postulat de progression automatique de synergie et de qualité provenant du seul accroissement de structuration d'un groupe de recherche. Ce sont les thèmes et les objets de recherche, il le répète, qui doivent servir de guide en cette matière. Des travaux de recherche de grandes qualité et pertinence peuvent émaner d'une petite équipe, comme des autres types de regroupement de chercheurs. Mais plusieurs thèmes de recherche en éducation ont une ampleur et une complexité considérables, qui exigent des équipes de plus grande taille supportées par une infrastructure plus élaborée.

A l'Université Laval, la grande majorité des équipes subventionnées (plus d'une vingtaine en 1985-1986)(1) sont constituées d'un professeur ou deux travaillant avec une petite équipe sur des thèmes différents rattachés à une dizaine de champs de spécialisation(2), entre autres, la mesure et l'évaluation, le counseling et l'orientation professionnelle, la technologie éducative et l'enseignement. A un niveau organisationnel plus avancé, le Laboratoire de recherche en politique et administration scolaire a reçu plus de la moitié des subventions de recherche (52%) en administration scolaire du réseau des universités pour la période 1979-1980 à 1983-1984. En activité physique, un groupe de recherche en biologie de l'activité physique est bien établi en termes de production et jouit d'une réputation internationale; deux autres groupes de recherche en activité physique présentent les mêmes carac-

1. Le nombre d'équipes subventionnées par le FCAR et le CRSH seulement. Il exclut les équipes de recherche en activité physique dans la mesure où elles ne sont pas classées dans le domaine de l'éducation.
2. Bilan. La recherche, p. 93.

téristiques d'organisation: le groupe de recherche en performance humaine motrice et le groupe de recherche en intervention en activité physique.

A l'Université de Montréal, où l'on retrouve une quinzaine d'équipes subventionnées en 1985-1986, quatre à cinq équipes oeuvrent dans le champ de la didactique du français, langue maternelle, dont deux présentent les caractéristiques d'organisation d'un groupe de recherche. Les autres équipes de recherche (dans le champ de la psychopédagogie du développement; de la mesure et évaluation; de l'administration scolaire; de la didactique des mathématiques, etc.) fonctionnent dans le cadre organisationnel d'équipes de recherche.

A l'Université McGill, où une quinzaine d'équipes sont subventionnées en 1985-1986, un groupe de recherche fonctionne dans le cadre des Actions structurantes du MESS(1) sur un thème relié au développement cognitif. D'autres thèmes de recherche ressortent, comme la didactique des sciences de la santé, la douance, l'étude des processus d'apprentissage en classe, qui sont le fait de petites équipes au plan organisationnel.

A l'Université Concordia (11 équipes en 1985-1986), deux thèmes de recherche dominent, celui de l'apprentissage des langues secondes et celui de la technologie de l'enseignement; on y trouve des équipes comme type de regroupement de chercheurs.

A l'Université de Sherbrooke (cinq équipes en 1985-1986), une concentration de recherche apparaît en information et orientation professionnelle, mais de moindre importance que dans d'autres universités; la didactique de l'enseignement professionnel est le thème de recherche le plus développé. Les chercheurs oeuvrent dans le cadre d'équipes au plan organisationnel.

---

1. Cette action structurante porte sur "les technologies dérivées des sciences cognitives pour l'instruction et le développement des compétences professionnelles basées sur l'utilisation des micro-ordinateurs".

A l'UQAM (14 équipes en 1985-1986), le Centre interdisciplinaire de recherche sur l'apprentissage et le développement en éducation (CIRADE) vient d'acquérir de nouveau le statut de centre de recherche du Fonds FCAR. Orienté vers des recherches fondamentales, le CIRADE comprend deux axes majeurs de recherche: celui du développement de la pensée mathématique et scientifique et celui du développement moral et social. En 1985- 1986, cinq équipes en éducation(1) sont rattachées à ce Centre, dont les thèmes de recherche(2) apparaissent faiblement liés les uns aux autres cependant.

En dehors du CIRADE, des concentrations de recherche apparaissent en adaptation scolaire, en didactique des mathématiques et en didactique des sciences humaines (innovations et activités éducatives dans les musées); elles relèvent toutes d'équipes au plan organisationnel.

A l'UQAC (quatre équipes en 1985-1986), deux groupes de recherche sont reconnus par l'établissement, le premier est centré sur l'apprentissage de la lecture (PRAME) et apparaît se situer, en termes organisationnels, entre l'équipe et le groupe de recherche; un deuxième "laboratoire" regroupe des travaux "d'analyse en micro-informatique pour l'expertise en éducation" (LAMI) et relève d'une équipe. Un autre thème de recherche ressort, celui de "l'étude de la dynamique de l'école secondaire", qui relève depuis plusieurs années d'une équipe dont les travaux se terminent cette année.

A l'UQTR (sept équipes en 1985-1986), le thème de la pédagogie de l'activité physique connaît un certain développement; c'est à l'UQTR qu'ont été données les plus grosses subventions du réseau pour la didactique de l'enseignement professionnel(3). Les chercheurs relèvent de petites équipes au plan organisationnel.

1. UNIVERSITÉ DU QUÉBEC, Inventaire 1985-1986 de la recherche subventionnée et commanditée, pp. 40-48.
2. Il s'agit de projets portant sur le développement cognitif de l'enfant; l'empathie entre professeur-élèves; la coopération chez les enfants de garderie; le raisonnement moral; les interventions pédagogiques favorisant la transformation des actions corporelles.
3. Bilan. La recherche, p. 95.

A l'UQAT (une équipe), l'UQAH (aucune équipe subventionnée) et l'UQAR (trois équipes), les deux thèmes de recherche surtout développés l'ont été dans le cadre du PPMF et du PPMEP, avec des petites équipes.

La recherche en éducation apparaît donc en général réalisée dans des petites équipes, à part quelques rares exceptions. Cette "carte", le Comité le répète, n'est qu'une première ébauche du tableau de l'état de l'organisation de la recherche dans chacun des établissements. Elle exige, bien sûr, d'être complétée, mise à jour et analysée beaucoup plus en profondeur par chacune des universités, en regard des thèmes et de la programmation des recherches.

5.4 L'organisation de la recherche en éducation dans le réseau

L'infrastructure diffuse que le Québec a choisi de se donner pour la recherche en éducation appelle de soi un complément d'organisation au niveau du réseau: chacun des départements ou facultés d'éducation ne peut à lui seul assurer le maintien de groupes d'excellence dans plusieurs champs de spécialisation en éducation. Précisément à cause de la multiplicité de ces champs (plus d'une dizaine, sans compter les sous-spécialisations nombreuses qu'ils comprennent), on peut difficilement songer à centraliser dans un seul centre d'excellence l'ensemble des thèmes de recherche en éducation que le Québec a déjà développés. Des actions s'imposent plutôt pour supporter les équipes les plus productives afin d'accélérer, à court terme, quand le besoin existe, l'émergence de groupes de recherche et, à moyen terme, de quelques centres de recherche, dans les champs jugés prioritaires pour les besoins du Québec et le développement des connaissances en éducation.

Via l'Association québécoise des doyens et directeurs pour l'avancement des études et de la recherche en éducation, et ses comités, le rôle "réseau" des universités est d'arriver progressivement à un certain partage des champs et thèmes de spécialisation, avec toute l'ouverture et l'adaptation qu'une telle opération va demander. Le défi est de taille, à la mesure des comptes à rendre après 20 ans de formation des maîtres.

5.4.1 Miser d'abord sur l'acquis

La description faite à la partie précédente montre que la consolidation des équipes et l'identification des forces dans chacun des établissements est un travail à peine amorcé qui doit être la priorité des deux prochaines années. Le Comité sait que l'idée d'un centre de recherche du genre de celui de l'Ontario Institute for Studies in Education (OISE) semble, depuis quelque temps, intéresser plusieurs personnes du milieu et de quelques établissements du réseau, mais il estime qu'une telle structure centralisée de recherche en éducation selon le modèle européen (une corporation affiliée à l'Université de Toronto, composée de 12 sous-centres sur le territoire ontarien pour certaines activités de recherche, mais délestée de la formation des maîtres, confiée, elle, aux universités) convient mal pour plusieurs raisons au contexte québécois: au Québec, la décision a été prise depuis le Rapport Parent d'allier recherches, études supérieures et formation des maîtres au sein de chacun des établissements universitaires. Dans un modèle comme celui de l'OISE, les études de 2e et 3e cycles sont essentiellement développées dans ce Centre et non dans les universités. De même la recherche appliquée et la R/D relèvent des sous-centres localisés en milieu scolaire. Par les programmes PPMF et PPMEP en particulier, la R/D en éducation est déjà développée au Québec dans plus d'une quinzaine de facultés et départements dans les universités. En bref, l'établissement d'un centre unique serait un chambardement de structures et créerait, estime le Comité, beaucoup plus de problèmes qu'il en résoudrait. Il est d'avis qu'il faut plutôt bâtir sur l'infrastructure actuelle et donner plus de support et de visibilité aux équipes les plus peformantes.

Recommandation 38:

EN CONSÉQUENCE, LE COMITÉ RECOMMANDE:

a) QUE chaque établissement procède d'ici deux ans à l'identification de ses priorités de recherche en éducation;

b) **QUE l'Association québécoise des doyens et directeurs pour l'avancement des études et de la recherche en éducation prenne en charge la coordination de cette opération;**

c) **QUE le Conseil des universités évalue l'état de la situation dans cinq ans.**

5.4.2 Les rôles du MEQ et du MESS en recherche

Le Comité estime qu'il est nécessaire pour ces ministères de mener des recherches à des fins de planification, des fins d'évaluation et de développement du système scolaire, des fins de support à l'élaboration de politiques. A part la recherche reliée à leurs besoins administratifs, ces deux ministères doivent le plus possible, comme il a déjà été dit, donner en commandite aux chercheurs universitaires les travaux de recherche portant sur des problèmes particuliers, de façon à mieux contribuer à la consolidation des équipes en place dans les universités.

Ils ont un rôle important à jouer aussi dans la mise au point des banques de données(1), dont certaines sont internes au gouvernement et les seules à exister au Québec sur certains sujets (comme les banques PERCOS et ICARE) qui servent surtout à la gestion des conventions collectives des enseignants et à la gestion financière, mais qui devraient être améliorées de façon à permettre des études longitudinales sur certains aspects du corps enseignant et de son évolution. D'autres sources de données existent aussi dans les différents services du MEQ, qui seraient utiles aux chercheurs si elles étaient plus accessibles.

---

1. Un comité de coordination MESS-CREPUQ-Conseil des universités s'occupe du développement de banques de données sur l'enseignement supérieur. Une première banque existe depuis 1982 sur les clientèles étudiantes; un module "diplômés" s'y greffera d'ici un an.

Recommandation 39:

EN CONSÉQUENCE, LE COMITÉ RECOMMANDE:

a) QUE le MEQ et le MESS fassent davantage appel aux chercheurs des universités pour réaliser des commandites de recherche;

b) QUE le MEQ et le MESS améliorent les banques de données déjà développées relativement au système scolaire et les rendent accessibles aux chercheurs universitaires.

5.5 Les besoins de recherche en éducation

Il a été question à plusieurs reprises dans ce rapport des besoins de recherche en éducation et du fait que certains créneaux sont très développés en comparaison à d'autres, laissés en plan ou peu occupés; le Bilan identifiait à cet égard: l'enseignement des langues secondes; l'enseignement des mathématiques et des sciences; l'enseignement des arts; l'enseignement en milieu multi-ethnique; l'histoire de l'éducation; la pédagogie universitaire(1); la formation des enseignants et les modes de perfectionnement(2).

1. Bilan. La recherche, p. 96.
2. La situation de la recherche sur la formation des enseignants est à peine plus développée aux États-Unis: en particulier la recherche sur le type de formation disciplinaire appropriée:
"A Missing Program. Where the teacher cognition program has clearly fallen short is in the elucidation of teachers' cognitive understanding of subject matter content and the relationships between such understanding and the instruction teachers provide for students [...]. The general public and those who set educational policy are in general agreement that teachers' competence in the subjects they teach is a central criterion of teacher quality. They remain remarkably vague, however, in defining what sort of subject-matter knowledge they have in mind - basic skills, broad factual knowledge, scholarly depth - and the research-on-teaching community has been of little help with this matter.
In this discussion, I shall distinguish among three kinds of content knowledge: subject matter knowledge, pedagogical knowledge, and curricular knowledge. [...]
How do we establish the state of these different forms of teaching knowledge? How much should teachers know, and about what? What are the consequences for teaching of different levels of these kinds of teaching knowledge? How are such forms of knowledge acquired from subject-matter courses in high school and in the subject-matter departments of the university? In professional education courses? From both supervised and unguided practical teaching experiences?"
(SHULMAN, Lee S., op. cit., pp. 25-26.)

De même la nécessité de répéter les études réalisées ailleurs pour les valider dans notre propre contexte a été soulignée à plusieurs reprises.

L'ensemble de la situation(1) révèle un état d'inorganisation pour l'identification des besoins de recherche, et le manque de concertation pour mieux en définir tous les aspects. Le Comité estime à cet égard que trois actions doivent être entreprises: la création d'un mécanisme souple de définition des besoins de recherche en éducation, l'organisation du financement de la recherche prioritaire et la détermination des thèmes prioritaires pour les prochaines années.

5.5.1 Un mécanisme de définition des besoins de recherche en éducation

L'examen de la situation ayant suivi le Rapport de la CEU sur la recherche en éducation montre qu'il faut implanter un mécanisme souple de définition des besoins de recherche en éducation, au-delà de la place importante à conserver à la recherche libre subventionnée dans le cadre du Fonds FCAR. Ce mécanisme, pour être efficace, doit être relié à des moyens de financement de la recherche prioritaire. Il doit réunir au niveau provincial les partenaires directement intéressés. Le Comité estime qu'il est souhaitable, pour le début, de l'inscrire dans le suivi de l'étude sectorielle relevant du Conseil des universités.

Recommandation 40:

EN CONSÉQUENCE, LE COMITÉ RECOMMANDE:

a) **QU'à la demande du ministre de l'Enseignement supérieur et de la Science, le Conseil des universités en collaboration avec le Conseil supérieur de l'éducation réu-**

1. Sont ressortis aussi des consultations les thèmes de recherche suivants, jugés importants: les aspects sociaux de l'éducation, les rapports école-famille et école-industrie, l'impact des conventions collectives sur l'enseignement. Lors du Premier congrès des sciences de l'éducation de langue française du Canada, le ministre de l'Éducation, de l'Enseignement supérieur et de la Science ajoutait, à son tour, des thèmes comme: la comparaison écoles privées-écoles publiques, les rapports gouvernement-commissions scolaires, les rapports commissions scolaires-écoles et le rôle des valeurs morales à l'école.

nissent, selon un protocole établi en concertation, des représentants du secteur universitaire de l'éducation, de l'Association des doyens et directeurs pour l'avancement des études et de la recherche en éducation, du MEQ et du MESS, des milieux de l'éducation, de la Fédération des commissions scolaires, des enseignants, avec l'objectif d'établir pour les trois ans à venir des priorités de recherche en éducation;

b) QUE ce comité de travail, composé au maximum d'une dizaine de personnes, présente dans un délai de six à huit mois, un premier tableau des priorités de recherche en éducation, issu d'une lecture de la réalité sociale et scolaire du Québec;

c) QU'après cet exercice, ce comité se réunisse annuellement de façon statutaire pour évaluer l'évolution de la situation, émettre un bulletin annuel d'information sur les besoins de recherche en éducation, largement diffusé dans les réseaux d'éducation et les universités;

d) QU'une mise à jour des priorités de recherche se fasse à tous les trois ans.

5.5.2 Le financement de la recherche prioritaire

L'état de développement des équipes de recherche en éducation exige encore du "rattrapage" et de la consolidation avant de songer à canaliser l'essentiel du soutien financier vers la seule recherche "d'excellence", comme songe à le faire FCAR dans son programme Équipes et séminaires. Le Comité estime plutôt que le canal des opérations de recherche thématique menées dans le cadre des programmes Actions spontanées et Actions concertées du Fonds FCAR(1) convient mieux à la situation de la

1. Le plan triennal du Fonds FCAR pour les années 1987-1988 - 1989-1990 prévoit que ces deux programmes seront "fondus" dans un nouveau programme de recherche stratégique (solution de problèmes et intensification d'activités d'une importance particulière pour le Québec).

recherche en éducation pour le financement de la recherche prioritaire d'excellence. Ce canal a été fort peu utilisé par les chercheurs en éducation(1), pas du tout par les chercheurs universitaires dans ce domaine.

Les actions spontanées sont à mi-chemin entre la commandite et la subvention conventionnelle: ce sont les chercheurs qui proposent un sujet de recherche susceptible d'éclairer un problème précis identifié par le gouvernement comme prioritaire. Le contrat de recherche a donc une cible précise, une programmation bien établie, une durée limitée et il est soumis à une évaluation périodique.

Les actions concertées se font par appel d'offres sur des thèmes déterminés en commun par FCAR, un ministère et d'autres acteurs sociaux impliqués (dans le cas qui nous intéresse, le comité de définition des besoins de recherche dont il a été question plus haut, etc.). Le financement est conjoint et l'évaluation l'est également.

Il y a eu, depuis 1981, six actions concertées de ce genre dans des secteurs variés(2). Le Comité estime qu'une ou plusieurs actions concertées dans le secteur de l'éducation pourraient être identifiées d'ici un an, à partir des travaux du comité de concertation sur les besoins de recherche en éducation. Le déroulement de telles opérations est le suivant: le comité de concertation et le MEQ élaborent la problématique de recherche et fixent les orientations de recherche pour une année, le MEQ détermine les fonds qu'il va investir avec le Fonds FCAR; ce dernier gère les appels d'offres et se charge de l'évaluation faite par un comité dont la composition est déterminée conjointement.

---

1. En 1986-1987, deux subventions "Actions spontanées" en éducation ont été accordées à deux chercheurs du Collège Dawson.
2. Elles ont été ou sont, en coopération économique, sécurité routière, le droit transitoire, le transport des marchandises, la sécurité dans les sports, l'entretien et la réhabilitation du réseau routier.

L'un des critères d'évaluation lors de ces appels d'offres devrait être celui de la démonstration d'une consolidation de la recherche dans le champ de spécialisation en cause et dans les universités intéressées.

5.5.3 La détermination des thèmes prioritaires

A court terme, le Comité estime important d'en arriver à un consensus sur les besoins prioritaires de recherche en éducation. Parmi les besoins déjà évoqués, un thème apparaît particulièrement important au Comité:

La recherche axée sur l'étude de la formation des maîtres

Elle est à peu près inexistante dans les travaux de recherche universitaire en éducation et devrait être, estime le Comité, le thème d'une des premières actions concertées. A titre indicatif, en s'appuyant sur les situations diverses analysées dans le Bilan et le rapport du Comité, on peut démontrer l'importance de recherches sur:

- les formateurs des maîtres;
- les caractéristiques des étudiants en formation initiale ou en perfectionnement;
- les programmes de formation: types de contenus disciplinaires pertinents pour la formation à l'enseignement; contenu d'une formation générale, etc.
- l'identification d'un "core course" en formation à l'enseignement;
- les rapports entre les variables du contexte socio-scolaire et l'école, la classe, l'enseignant, etc.;
- les conditions de l'insertion professionnelle du jeune enseignant;
- les modes d'accès à la pratique, etc.

Recommandation 41:

EN CONSÉQUENCE, LE COMITÉ RECOMMANDE:

QUE soient identifiées et réalisées des actions concertées en éducation en s'appuyant sur les travaux du comité de définition des besoins de recherche en éducation.

5.6 La diffusion de la recherche en éducation

Lors du récent colloque sur la recherche en éducation dans les universités francophones, plusieurs départements et facultés d'éducation ont fait étalage de leur production: la diffusion existe, dans les milieux universitaires ou d'autres milieux spécialisés, mais elle semble ne pas atteindre les milieux scolaires primaire et secondaire. Ce que confirmait éloquemment le compte rendu des États généraux sur la qualité de l'éducation en 1986; la synthèse sur le thème de la recherche et de l'expérimentation est brève et incisive:

> "Dans leur introduction, plusieurs personnes-ressources ont sans doute fait référence à divers rapports ou études. Cependant, pratiquement aucun de ces documents ne semble avoir eu un écho dans les ateliers. On ne cite ou, même, **on n'évoque que tout à fait exceptionnellement un rapport d'expérimentation ou une étude à l'appui de l'une ou l'autre affirmation.** Plus globalement, il paraît possible de poser comme hypothèse que, d'une manière générale, tout ce qui, dans le système scolaire, relève de la recherche et de l'expérimentation ne fait pas partie de la conscience claire qui s'exprime dans les comptes rendus. Précisons, toutefois, que, lorsqu'on en parle, c'est en termes plutôt positifs, en suggérant, par exemple, que l'on fasse davantage de recherche dans l'avenir."(1)

Les recherches existantes n'atteindraient pas facilement les milieux de pratique parce que, malgré la mise en place de la banque ÉDUQ et la publication d'un Répertoire des projets de recherche en éducation, les praticiens, en général, sont peu familiarisés avec les rapports de recherche et n'ont pas reçu l'entraînement, lors de leur formation, à lire la recherche ("research literacy"), ce qui pourrait, par la suite, alimenter leur motivation à cet égard.

En ce sens, un problème de formation est d'abord en cause; ensuite, un problème de liens avec le milieu scolaire entre en jeu. La socialisation des enseignants au monde de la recherche en éducation exige d'abord des liens avec ces milieux dans d'autres domaines(2): le perfectionnement et la formation pratique en sont deux exemples. Le transfert des connaissances ne se fait pas "à vide".

---

1. COMITE DES ÉTATS GÉNÉRAUX, op. cit., p. 243.
2. Des liens avec les milieux scolaires sont autre chose que la seule prestation de cours dans le cadre universitaire.

5.6.1 L'impact de la recherche en éducation

Le Comité doit reconnaître que le souci d'impact a peu marqué dans les dernières années la pensée des universités dans le domaine de l'éducation.

Des actions s'avèrent nécessaires estime le Comité en regard 1/ d'une intensification de la vulgarisation des travaux de recherche en éducation dirigée vers les milieux scolaires de la part du MEQ et des universités(1); 2/ des conditions facilitant le transfert des connaissances vers les milieux de pratique: elles ont peu fait l'objet de recherches jusqu'ici. Des efforts énormes et systématiques ont été faits au Québec pour augmenter le transfert des connaissances des universités vers les milieux industriels dans les domaines de la technologie: on a créé des comités universités-entreprises, on a mis sur pied des bureaux d'accueil dans certaines universités, on a créé des "parcs technologiques" avec l'université comme "partenaire du progrès"; c'est le même genre d'investissement qu'il faut fournir dans le secteur de l'éducation; 3/ d'un effort de publication dans les départements de beaucoup de travaux de recherche-développement qui demeurent inédits; 4/ d'une meilleure exploitation d'un moyen de diffusion comme celui de Vie pédagogique du MEQ pour vulgariser les résultats de travaux de recherche susceptibles d'intéresser les milieux scolaires; 5/ de l'organisation de colloques en milieu scolaire sur des sujets spécifiques; 6/ d'incitations des universités pour que des professeurs en éducation prennent une année sabbatique en milieu scolaire.

Le Comité estime par ailleurs qu'il faut maintenir et soutenir les quelques revues existantes en sciences de l'éducation en précisant cependant mieux leurs objectifs.

---

1. La revue Apprentissage et socialisation: en piste, subventionnée par le Fonds FCAR, en est un exemple, comme The McGill Journal of Education, qui n'est plus subventionné depuis plusieurs années.

On ne trouve qu'une seule revue universitaire(1), The McGill Journal of Education(2), qui manifeste une préoccupation de transfert des connaissances et de vulgarisation vers les milieux d'éducation.

La Revue des sciences de l'éducation, subventionnée par le Fonds FCAR depuis plus de dix ans est diffusée au plan national et international. Une étude récente(3) analyse les contenus des articles de trois numéros de cette revue ainsi que de trois numéros de la Revue canadienne d'éducation(4) selon les aspects suivants: les types de théorie, les orientations méthodologiques, les types de données collectées et le genre de traitement utilisé. Cette étude montre qu'une tendance majoritaire apparaît dans les conclusions des recherches examinées, qui comportent "des prescriptions pour la pratique, soit sous forme de principes éthiques, de normes ou de recommandations pour l'action"(5). L'auteur souligne que:

1. La revue Apprentissage et socialisation: en piste relève du Conseil québécois de l'enfance et de la jeunesse. Repères, publié par la Faculté des sciences de l'éducation de l'Université de Montréal, n'est pas à strictement parler une revue.
2. Voici la politique éditoriale du McGill Journal of Education:
   "Les futurs auteurs doivent comprendre que les lecteurs du Journal dépassent largement le groupe de spécialistes et de professionnels de l'enseignement dont font partie les auteurs. Bien que le contenu d'un article doive être en mesure de supporter l'examen des spécialistes dans le domaine - au cours de l'étape de révision précédent l'acceptation du texte destiné à la publication - la langue et le ton ne devraient pas suivre les règles de la rédaction savante au point d'être hermétique aux non spécialistes. [...] La terminologie utilisée doit être accessible aux lecteurs intelligents mais profanes; les notes, tableaux et autres éléments en retrait du texte doivent être omis ou du moins réduits au minimum pour répondre à l'intérêt du lecteur. En d'autres termes, le Journal demande aux auteurs de faire preuve de la lucidité qui est un trait propre aux spécialistes." (vol. 22, no 1, p. 89)
3. VAN DER MAREN, Jean-Marie, Statut des théories et orientations méthodologiques de deux publications canadiennes en sciences de l'éducation, Montréal, 1987, 15 pages.
4. Numéros publiés en 1985 et 1986; 18 articles de la Revue canadienne d'éducation et 20 articles de la Revue des sciences de l'éducation ont été analysés.
5. VAN DER MAREN, Jean-Marie, op. cit., p. 10.

> "Ce glissement vers le prescriptif nous indique aussi que, si la pertinence socio-professionnelle n'est pas identifiée dans ces textes comme critère de validité, elle ne constitue pas moins une préoccupation très répandue chez les auteurs. Il n'y aurait sans doute qu'un pas à franchir pour qu'elle apparaisse comme un des critères importants de la validité des recherches en éducation. Sans doute faudrait-il pour ce faire énoncer plus distinctement ce critère dans les manuels et dans les commentaires des comités d'arbitrage des revues et fournir aux chercheurs quelques stratégies permettant de mettre en évidence les indices de cette pertinence socio-professionnelle."(1)

Un certain nombre de chercheurs en éducation manifestent donc un intérêt pour le transfert des connaissances vers les milieux d'application.

La revue Repères, aussi subventionnée par le Fonds FCAR, veut servir de tremplin à des écrits en vue de les soumettre à des revues scientifiques reconnues. La Revue des sciences de l'éducation et Repères se donnent officiellement pour unique fonction l'avancement des connaissances et elles sont destinées aux autres chercheurs du domaine. Le Comité estime qu'elles doivent ajouter un objectif de transfert des connaissances à celui de contribuer à l'avancement des connaissances. Le secteur universitaire de l'éducation dessert mal sous cet angle les milieux éducatifs, en particulier les enseignants et les cadres pédagogiques du primaire et du secondaire. Des 40 revues en sciences sociales et humaines (incluant l'éducation) subventionnées par le Fonds FCAR en 1986-1987, huit (20%) poursuivent un objectif de transfert des connaissances, dont la moitié n'ont que ce seul objectif(2). Aucune ne vient du milieu universitaire de l'éducation, à l'exception de la Revue québécoise de l'activité physique.

---

1. Ibid., p. 13.
2. Il s'agit des revues suivantes: Criminologie publiée par l'Université de Montréal; la Revue québécoise de l'activité physique de l'UQTR; Psychotropes; Apprentissage et socialisation: en piste publiée par le Conseil québécois de l'Enfance et de la Jeunesse.

En comparaison, en sciences naturelles et génie, de la douzaine de revues subventionnées par le Fonds FCAR, le tiers ne visent que le transfert des connaissances.

Il faut rapidement améliorer la situation en éducation. Du côté universitaire francophone, en particulier, il existe peu de moyens de diffusion vers les milieux scolaires(1); la revue Apprentissage et socialisation: en piste est surtout centrée sur l'enfance en difficulté par son rattachement à un organisme voué à cette cause et elle atteint seulement un certain nombre d'enseignants(2). Un vide existe qu'il faut combler: l'Association québécoise des doyens et directeurs pour l'avancement des études et de la recherche en éducation doit se pencher en priorité sur ce problème. Une initiative intéressante de sa part est déjà en cours: le projet de publication d'un répertoire annuel des travaux de recherche des professeurs et étudiants-chercheurs du secteur de l'éducation(3).

Recommandation 42:

EN CONSÉQUENCE, LE COMITÉ RECOMMANDE:

QUE l'Association québécoise des doyens et directeurs pour l'avancement des études et de la recherche en éducation se penche sur le problème de la diffusion vers les milieux d'éducation et entreprenne les actions appropriées à court et à moyen termes.

5.6.2 L'aide à la diffusion

Elle doit venir des fonds de recherche, du Fonds FCAR, du MEQ; voici comment on peu analyser la situation:

1. Quelques revues à caractère professionnel sont publiées par des associations professionnelles dans lesquelles des professeurs des universités s'impliquent, comme Québec français.
2. Environ mille abonnés viennent du milieu scolaire.
3. Le MEQ et les universités devraient, estime le Comité, soutenir financièrement le démarrage d'une telle initiative.

Dans leur plan de diffusion des recherches subventionnées, les chercheurs devraient prévoir du temps et des fonds pour vulgariser les résultats de leurs travaux vers les milieux scolaires, autant que pour les diriger vers les circuits éditoriaux disciplinaires et les colloques spécialisés. Il ne le feront pas si les universités ne reconnaissent pas mieux les activités de ce genre et les communications dans les milieux scolaires, c'est-à-dire ne les valorisent pas et n'en font pas un critère d'évaluation, accepté parmi d'autres, des activités de recherche des professeurs. Les universités ne seront pas portées à le faire à moins que des pressions d'ordre interne ou externe ne les poussent à le faire.

De même le Fonds FCAR songe à réviser ses objectifs d'aide à la diffusion(1), pour "favoriser davantage la diffusion dans les secteurs scientifiques nationaux et internationaux", et du même coup, se délester de l'aide aux publications de vulgarisation et de transfert des connaissances(2). Aussi, dans le cas des rapports de recherche, il inciterait d'abord à ce qu'ils donnent lieu à des publications scientifiques, "notamment dans des revues hautement cotées sur la scène internationale". Le Comité estime que le FCAR doit conserver une fonction d'aide à la vulgarisation des travaux de recherche auprès des enseignants, et au transfert des connaissances dans le domaine de l'éducation.

Recommandation 43:

EN CONSÉQUENCE, LE COMITÉ RECOMMANDE:

a) **QUE le Fonds FCAR continue de supporter financièrement les publications qui ont pour objectif le transfert des connaissances vers les enseignants;**

b) **QUE les organismes subventionnaires exigent des chercheurs qu'ils prévoient du temps, des fonds et un plan de diffusion pour faire connaître dans les milieux d'application les résultats de leurs recherches.**

1. Dans le domaine de l'éducation, quatre revues reçoivent ou ont reçu l'aide du FCAR: la Revue des sciences de l'éducation; Apprentissage et socialisation: en piste; Repères, essais en éducation et The McGill Journal of Education.
2. FONDS FCAR, Plan triennal d'activités 1987-88 - 1989-90, p. 3 ("Résumé") et p. 75.

5.7 La recherche-développement en éducation

L'éducation est un secteur professionnel dans l'université: la recherche appliquée et la recherche-développement doivent y être mieux acceptées et reconnues.

Pour ces raisons, le Comité estime pertinente la recommandation faite au CRSH(1) et croit que le FCAR devrait aussi la retenir dans ses critères d'admissibilité pour la recherche en éducation. De même dans les universités, les recherches plus "pratiques" et la R/D devraient jouir d'une reconnaissance formelle dans les critères d'évaluation et de promotion.

Dans les faits, beaucoup des activités de recherche en didactique, en psychopédagogie, en technologie de l'enseignement, etc. sont surtout de la recherche-développement et devraient être reconnues comme telles sans encourir de dévalorisation.

Recommandation 44:

EN CONSÉQUENCE, LE COMITÉ RECOMMANDE:

QUE la recherche à caractère "appliquée" ou "développement" soit désormais admissible au Fonds FCAR et qu'elle soit prise en compte dans les critères d'évaluation et de promotion des professeurs.

1. Voir la section 5.2.1 de ce rapport.

VI- RECOMMANDATIONS

Voici les recommandations du Comité, classées par thèmes:

A/ LES ORIENTATIONS A PRIVILÉGIER AU 1ER CYCLE EN ÉDUCATION

LE COMITÉ RECOMMANDE:

1. QUE les objectifs des programmes de baccalauréat soient revus de façon à accorder une plus large place à la formation générale.

5. a) QUE les comités de programmes se penchent de manière particulière sur l'articulation des cours des programmes de formation de 1er cycle, de manière à garantir la cohérence de l'ensemble des activités de formation d'un programme et de manière à rendre plus visibles aux étudiants et aux professeurs le plan de formation et la stratégie pédagogique d'ensemble qui doivent en émerger;

b) QUE les comités de programmes assument davantage la concertation des professeurs qui interviennent dans le programme dont ils ont la responsabilité; que les directions d'universités leur assurent les conditions d'exercice de ce pouvoir de concertation;

c) QUE les mécanismes d'évaluation de programmes mis en place dans les universités portent une attention particulière à cet aspect des programmes.

6. a) QUE les cours de 1er cycle en éducation soient évalués au cours des trois prochaines années et que les réajustements sur le plan de la richesse des contenus soient effectués là où nécessaire;

b) QUE les directions d'universités établissent des politiques fermes à cet égard et mettent en place des mécanismes d'évaluation des cours, s'il y a lieu.

7. a) QUE tous les comités de programmes de baccalauréat exigent que soit désigné un professeur à titre de conseiller pour chaque étudiant inscrit au programme;

b) QUE des moyens soient prévus pour reconnaître formellement cette activité d'encadrement au 1er cycle: par exemple qu'elle soit inscrite dans la tâche des professeurs et comptabilisée lors de leur promotion; qu'un processus d'encadrement soit prévu à chacun des trimestres;

c) QU'on évalue l'encadrement au 1er cycle comme les autres composantes de la tâche.

8. QU'une politique d'évaluation des apprentissages soit énoncée et adoptée par chacun des programmes de 1er cycle et qu'il soit fait en sorte que les professeurs et chargés de cours s'y conforment.

11. a) QUE les universités éliminent les programmes très peu fréquentés, ce qui exigera soit le regroupement de programmes apparentés - quitte à proposer des options à l'intérieur d'un programme -, soit la spécialisation des différents établissements. De façon à guider les universités, le Comité propose:

b) QUE les baccalauréats et les certificats qui ne regroupent pas au moins 50 et 25 étudiants respectivement, cinq ans après leur ouverture, soient fermés;

c) QUE, dans le cas spécifique des baccalauréats d'enseignement secondaire, seuls soient maintenus les programmes satisfaisant aux critères suivants:

- le programme est géré, par un module d'éducation ou par un comité sous la responsabilité des facultés ou départements d'éducation;
- les étudiants s'identifient dès le début de la formation disciplinaire comme candidats à un baccalauréat en enseignement;
- le programme donne accès à au moins deux champs d'enseignement selon un regroupement de spécialisations (exemple: en sciences, chimie et biologie; en sciences sociales, économique et géographie);
- le contenu de la composante "disciplinaire" du programme est en bonne partie, conçu spécifiquement dans l'optique d'une préparation à enseigner;
- étant donné la situation actuelle, qu'une période de transition de quatre années serve à cette réorganisation et que les programmes n'atteignant pas les normes minimales de fréquentation après cinq ans soient abolis;

d) QUE les universités présentent d'ici deux ans leur plan de réaménagement au comité d'agrément des programmes de formation des enseignants (dont la création est proposée plus loin dans le rapport) ou, à défaut, au Comité des programmes du Conseil des universités.

12. QUE la responsabilité du partage entre les universités des champs de spécialisation en formation des enseignants soit confiée à l'Association québécoise des doyens et directeurs pour l'avancement des études et de la recherche en éducation, tant pour les nouveaux programmes que pour les programmes actuellement offerts.

B/ LA FORMATION DES ENSEIGNANTS

- Les programmes de formation

LE COMITÉ RECOMMANDE:

2. QUE les programmes de formation initiale des enseignants visent désormais à une préparation plus générale rendant le futur enseignant capable d'intervenir dans plus d'une discipline, à plus d'un ordre scolaire le cas échéant et dans des milieux autres que le milieu scolaire.

9. QUE la responsabilité des programmes de formation des enseignants soit confiée aux facultés, départements ou modules d'éducation.

10. QUE les doyens et directeurs de départements en éducation soient chargés de définir des modalités de coopération efficaces des facultés et départements d'éducation avec les autres unités de l'université impliquées dans les programmes de formation des enseignants.

13. QUE les programmes de formation initiale et de perfectionnement des enseignants offrent une initiation à l'éducation interculturelle et au travail auprès d'élèves de communautés culturelles variées.

14. QUE les étudiants des programmes de formation en enseignement soient initiés à certaines méthodes de recherche, plus particulièrement à la recherche applicable à des situations de classe.

15. QUE les universités s'assurent que le temps consacré aux stages par les futurs enseignants soit plus valable: cela implique 1/ qu'elles précisent les objectifs, de même que les modes de supervision et le contenu de cette formation pratique; 2/ qu'elles encadrent rigoureusement ces activités et les évaluent systématiquement.

16. a) QUE les universités mettent sur pied, avec la collaboration des commissions scolaires, un réseau d'écoles associées, où les futurs enseignants viendraient compléter leurs stages, sous la direction d'enseignants expérimentés, les "maîtres de stages";

b) QUE ces maîtres de stages soient dégagés d'une partie de leurs tâches régulières;

c) QU'ils soient formés à la supervision, avant d'assumer cette fonction;

d) QU'un statut particulier, et dans leur carrière d'enseignant, et à l'université, consacre leur niveau de responsabilités, à l'égard de la formation pratique.

- L'agrément des programmes de formation des enseignants

LE COMITÉ RECOMMANDE:

17. a) QUE soit institué au Québec un comité d'agrément des programmes de formation des enseignants et que cet organisme soit chargé 1/ d'établir des lignes directrices quant à l'organisation et au contenu des programmes; 2/ d'évaluer et d'agréer les programmes;

b) QUE le comité d'agrément soit un organisme indépendant du MEQ et décisionnel, financé en partie par l'État, et assuré de ressources suffisantes. Il devrait être composé, entre autres, de représentants des employeurs et des universités, de même que d'enseignants du système scolaire.

- L'accès à la pratique de l'enseignement

LE COMITÉ RECOMMANDE:

4. a) QUE le MEQ voie à ce que les commissions scolaires, les directions d'écoles, et des enseignants d'expérience

assurent à l'enseignant débutant l'encadrement adéquat qui lui permette:

- d'acquérir les connaissances nécessaires à l'intégration à son milieu de travail;
- de compléter sa formation relative à l'accomplissement de certaines tâches spécifiques;

b) QUE les mesures nécessaires soient prévues à cet effet dans le cadre des conditions de travail de l'enseignant débutant.

18. QUE soit considérablement diminuée la proportion d'enseignants non réguliers dans les commissions scolaires en créant plus de postes permanents, de façon à régulariser l'accès à la pratique de bon nombre de jeunes diplômés en enseignement.

19. a) QUE le MEQ révise les exigences de l'affectation des enseignants et les harmonise avec celles de la certification;

b) QU'il rende publiques les exigences de la certification et les règles de passage à l'affectation;

c) QU'il modifie les règles de classification en vigueur quand elles contreviennent à l'esprit de la certification.

- Le perfectionnement des enseignants

LE COMITÉ RECOMMANDE:

20. a) QU'en termes de perfectionnement universitaire ne soit reconnu, en général, que le perfectionnement sanctionné par un diplôme, aux fins de l'avancement dans les échelles de salaires;

b) QU'un (ou des) mécanisme(s) soit(ent) instaurés(s) pour définir les besoins de perfectionnement des enseignants, en concertation avec les intéressés, dont l'université;

c) QUE des formes et des mécanismes de perfectionnement non crédité, mais reconnus officiellement pour l'avancement salarial, soient développés, auxquels des universités pourraient s'associer sans en être les maîtres d'oeuvre; que le MEQ enlève ainsi aux universités l'exclusivité du mandat de perfectionnement des enseignants, tel que stipulé dans le Règlement no 4;

d) QUE le perfectionnement professionnel soit surtout centré "autour des besoins ressentis à l'école même".

C/ LES AUTRES FORMATIONS DE 1ER CYCLE

LE COMITÉ RECOMMANDE:

3. QU'aucun programme de baccalauréat ne soit offert dans les domaines de spécialisation des sciences de l'éducation comme l'administration scolaire, la technologie éducative, la mesure et évaluation, l'andragogie.

21. QUE les programmes de baccalauréat en activité physique qui ne donnent pas accès à une maîtrise en sciences de l'activité physique soient révisés d'ici trois ans afin de permettre le passage aux 2e et 3e cycles.

D/ LES PROGRAMMES DES CYCLES SUPÉRIEURS

- La rationalisation des programmes

22. QUE le Conseil des universités impose un moratoire de deux ans en regard de la création de nouveaux program-

mes de façon à faciliter la réflexion des universités sur les forces et les faiblesses de chacune.

28. QUE les programmes bien établis des cycles supérieurs dont la production de diplômés est très faible, c'est-à-dire les programmes qui ne produisent pas au moins trois à quatre diplômés par année, soient prioritairement évalués en vue d'améliorer la situation, ou de les fermer.

29. QUE les universités appliquent progressivement les normes suivantes d'ici trois ans à tous les programmes de 2e et 3e cycles et qu'elles évaluent en priorité ceux qui s'en éloignent le plus:

- un minimum de 15 à 20 inscriptions par programme; cinq diplômés en moyenne par année pour un programme ayant atteint sa vitesse de croisière;
- un minimum de deux professeurs (ou plus selon le nombre d'étudiants) spécialisés dans chacun des domaines dans lesquels on accepte qu'un ou plusieurs étudiants fassent leurs travaux de recherche de doctorat;
- au moins huit à neuf professeurs actifs en recherche.

30. a) QU'en vue d'une répartition des champs de spécialisation entre les universités, chacun des établissements examine la situation de l'ensemble de ses programmes de 2e et 3e cycles en éducation et identifie les programmes rencontrant les critères précités;

b) QUE les aménagements nécessaires soient prévus dans chaque établissement pour se délester des champs de spécialisation peu développés;

c) QUE d'ici un an chaque université fasse connaître au Conseil des universités ses choix et son plan en la matière.

31. QUE les universités appliquent progressivement d'ici trois ans les normes suivantes d'encadrement aux cycles supérieurs et qu'elles évaluent en priorité les programmes qui s'en éloignent le plus:

- un professeur ne devrait pas diriger plus de quatre étudiants de doctorat;
- à la maîtrise, il ne devrait pas dépasser cinq étudiants;
- pour les professeurs engagés dans la direction d'étudiants des deux cycles, le nombre d'étudiants ne devrait pas dépasser six.

- Les objectifs et l'organisation des programmes

LE COMITÉ RECOMMANDE:

23. a) QUE les universités révisent les objectifs de la maîtrise en éducation et qu'elles abolissent la distinction formelle entre les deux cheminements, "professionnel" et "recherche";

b) QU'elles augmentent dans les programmes de maîtrise, le nombre de cours et la formation méthodologique.

24. a) QU'au doctorat en éducation, entre autres, soient exigés comme critères d'admission un niveau suffisamment poussé de formation méthodologique et la maîtrise d'une langue seconde, avec la possibilité cependant de cours d'appoint pour certains étudiants;

b) QU'à la maîtrise on exige des étudiants, au moment de l'admission, entre autres, un niveau minimal de formation méthodologique.

25. a) QUE les comités de programmes haussent le nombre de cours dans les doctorats en éducation des universités francophones;

b) QU'ils y introduisent des troncs communs;

c) QU'ils ouvrent les programmes à plus de cours hors-faculté d'éducation, s'il y a lieu.

26. a) QUE les universités établissent comme politique de base que la proportion d'étudiants à temps complet dans un programme de doctorat soit d'au moins 60%;

b) QU'elles requièrent une période minimale de résidence d'un an continu des étudiants à temps partiel.

27. a) QUE les universités respectent les règles qu'elles se sont données relativement à la durée des études aux cycles supérieurs;

b) QUE pour les étudiants à temps complet désirant une formation de chercheur, une durée de cinq ans, pour la maîtrise et le doctorat, soit la règle habituelle;

c) QUE pour les étudiants à la maîtrise à temps plein, une durée maximale de deux ans soit prévue;

d) QUE soient prévues des primes budgétaires pour les départements qui rencontrent ces objectifs.

E/ LE CORPS PROFESSORAL EN ÉDUCATION

32. QUE les facultés et départements d'éducation facilitent le démarrage des jeunes professeurs-chercheurs en édu-

cation en favorisant leur intégration dans une équipe de recherche et en leur assurant une tâche d'enseignement réduite.

33. a) QUE les universités accroissent l'embauche de jeunes professeurs avec doctorat et qu'elles utilisent pour ce faire divers moyens dont l'incitation à la pré-retraite;

b) QUE, dans certains champs de spécialisation où le recrutement s'avère difficile, les universités acceptent de procéder à l'engagement de professeurs sans doctorat; que ces professeurs soient dans l'obligation de compléter à court terme un doctorat dans une autre université.

c) QU'elles incitent fortement les professeurs ayant été formés dans leur université à prendre une année sabbatique ou à faire un post-doctorat dans une université étrangère;

d) QU'elles développent des programmes d'échange de professeurs.

34. a) QU'une politique ferme vise désormais à diminuer l'inbreeding lors de l'embauche;

b) QU'on favorise la mobilité des étudiants vers d'autres universités au niveau du 2e cycle et surtout du 3e cycle;

c) QU'un post-doctorat (préférablement hors du Québec) soit une condition d'engagement pour tout candidat à un poste de professeur dans un établissement dans lequel il a lui-même obtenu son doctorat.

35. QUE chacune des universités se donne une politique d'embauche des chargés de cours et limite leur participation à 30% des cours de 1er cycle.

36. QUE les universités élargissent les critères d'évaluation et de promotion pour tenir compte des exigences spécifiques de l'enseignement et de la recherche dans les secteurs professionnels, en particulier de la recherche-développement, des modes de diffusion des travaux de recherche, des communications dans les milieux d'application et des exigences de la formation pratique.

F/ LA RECHERCHE EN ÉDUCATION

- L'organisation de la recherche et les besoins

LE COMITÉ RECOMMANDE:

37. QUE les politiques des fonds internes de recherche et du Fonds FCAR facilitent l'engagement de professionnels de recherche dans la perspective d'un soutien au développement des connaissances.

38. a) QUE chaque établissement procède d'ici deux ans à l'identification de ses priorités de recherche en éducation;

b) QUE l'Association québécoise des doyens et directeurs pour l'avancement des études et de la recherche en éducation prenne en charge la coordination de cette opération;

c) QUE le Conseil des universités évalue l'état de la situation dans cinq ans.

39. a) QUE le MEQ et le MESS fassent davantage appel aux chercheurs des universités pour réaliser des commandites de recherche;

b) QUE le MEQ et le MESS améliorent les banques de données déjà développées relativement au système scolaire et les rendent accessibles aux chercheurs universitaires.

40. a) QU'à la demande du ministre de l'Enseignement supérieur et de la Science, le Conseil des universités en collaboration avec le Conseil supérieur de l'éducation réunissent, selon un protocole établi en concertation, des représentants du secteur universitaire de l'éducation, de l'Association des doyens et directeurs pour l'avancement des études et de la recherche en éducation, du MEQ et du MESS, des milieux de l'éducation, de la Fédération des commissions scolaires, des enseignants, avec l'objectif d'établir pour les trois ans à venir des priorités de recherche en éducation;

b) QUE ce comité de travail, composé au maximum d'une dizaine de personnes, présente dans un délai de six à huit mois, un premier tableau des priorités de recherche en éducation, issu d'une lecture de la réalité sociale et scolaire du Québec;

c) QU'après cet exercice, ce comité se réunisse annuellement de façon statutaire pour évaluer l'évolution de la situation, émettre un bulletin annuel d'information sur les besoins de recherche en éducation, largement diffusé dans les réseaux d'éducation et les universités;

d) QU'une mise à jour des priorités de recherche se fasse à tous les trois ans.

41. QUE soient identifiées et réalisées des actions concertées en éducation en s'appuyant sur les travaux du co-

mité de définition des besoins de recherche en éducation.

44. QUE la recherche à caractère "appliquée" ou "développement" soit désormais admissible au Fonds FCAR et qu'elle soit prise en compte dans les critères d'évaluation et de promotion des professeurs.

- La diffusion de la recherche

LE COMITÉ RECOMMANDE

42. QUE l'Association québécoise des doyens et directeurs pour l'avancement des études et de la recherche en éducation se penche sur le problème de la diffusion vers les milieux d'éducation et entreprenne les actions appropriées à court et à moyen termes.

43. a) QUE le Fonds FCAR continue de supporter financièrement les publications qui ont pour objectif le transfert des connaissances vers les enseignants;

b) QUE les organismes subventionnaires exigent des chercheurs qu'ils prévoient du temps, des fonds et un plan de diffusion pour faire connaître dans les milieux d'application les résultats de leurs recherches.

ANNEXES

ANNEXE 1

BIBLIOGRAPHIE

On trouvera, dans les pages qui suivent, la liste des principaux textes utilisés par le Comité pour préparer le Bilan et le présent rapport.

a) **Éducation en général**

BERTRAND, Yves et Paul VALOIS, Les options en éducation, Québec, MEQ, 1980, XXIII, 471 pages.

COMITÉ DES ÉTATS GÉNÉRAUX, Les actes des États généraux sur la qualité de l'éducation. Synthèse des discussions en atelier, Québec, 1986, 245 pages.

COMITÉ SUR L'ÉCOLE QUÉBÉCOISE ET LES COMMUNAUTÉS CULTURELLES, Rapport du Comité sur l'école québécoise et les communautés culturelles, Québec, MEQ, 1985, 180 pages + annexes.

COMMISSION ROYALE D'ENQUÊTE SUR L'ENSEIGNEMENT DANS LA PROVINCE DE QUÉBEC, Rapport de la Commission royale d'enquête sur l'enseignement dans la province de Québec (rapport Parent), Québec, 1963-1966, 5 volumes.

CONSEIL SUPÉRIEUR DE L'ÉDUCATION, L'activité éducative. Rapport annuel 1969/70, 1970, IX, 239 pages.

CROSS, K. Patricia, "The Adventures of Education in Wonderland: Implementing Education Reform", dans Phi Delta Kappan, mars 1987, pp. 496-502.

MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION DU QUÉBEC, Statistiques de l'enseignement. 1963-64, Québec.

STATISTIQUE CANADA, L'éducation au Canada, cat. 81-229, (annuel).

WHITE PLISKO, Valena et Joyce D. STERN (Eds), The Condition of Education. 1985 Edition, Washington, National Center for Education Statistics, 1985, XI, 278 pages.

b) **L'enseignement primaire et secondaire**

CONSEIL SUPÉRIEUR DE L'ÉDUCATION, L'enseignement des langues secondes dans les écoles primaires et secondaires, 1984, 34 pages.

DEBLOIS, Claude, Évolution de la fonction de direction d'école au Québec: un cheminement particulier (texte d'une conférence prononcée au congrès de l'ACFAS en mai 1986), Québec, 1986, 14 pages.

FEIMAN-NEMSER, Sharon et Robert E. FLODEN, "The Cultures of Teaching", dans Merlin C. Wittrock (Ed.), Handbook of Research on Teaching, 3rd Edition, New York, Macmillan, 1986, pp. 505-526.

GIROUX, Marie, "Des indicateurs du multiculturalisme dans les écoles de Montréal", dans Manuel Crespo et Claude Lessard (éd.), Éducation en milieu urbain, Montréal, PUM, 1985, pp. 147-159.

GOOD, Thomas L. et Jere E. BROPHY, "School Effects", dans Merlin C. Wittrock (Ed.), Handbook of Research on Teaching, 3rd Edition, New York, Macmillan, 1986, pp. 570-602.

HUBERMAN, A.M., School-University Collaboration Supporting School Improvement. Volume 1: The Midwestern State Teacher Center Network Case, National Institute of Education, 1981, VI, 219, V pages.

LEBLANC, Gérald et Claude TOURIGNY, L'école, les écoles, mon école, Québec, Institut québécois de recherche sur la culture, 1986, 109 pages, ("Diagnostic").

NATIONAL COMMISSION ON EXCELLENCE IN EDUCATION, A Nation At Risk: The Imperative for Educational Reform, 1983, V, 65 pages.

c) Les enseignantes et les enseignants

ACADEMY FOR EDUCATIONAL DEVELOPMENT, Teacher Development in Schools. A Report to the Ford Foundation, New York, 1985, VIII, 63 pages.

CLARK, Christopher M. et Penelope L. PETERSON, "Teachers' Thought Processes", dans Merlin C. Wittrock (Ed.), Handbook of Research on Teaching, 3rd Edition, New York, Macmillan, 1986, pp. 255-296.

CONSEIL SUPÉRIEUR DE L'ÉDUCATION, La condition enseignante, 1984, 313 pages.

DUMONT, Fernand, "Le rôle du maître: aujourd'hui et demain", dans Rapport au sujet du Colloque provincial sur l'avenir de la formation des maîtres au Québec.

GREEN, Joslyn (Ed.), What Next? More Leverage for Teachers, Denver, Education Commission of the States, 1986, X, 49 pages.

HABERMAN, Martin, "Licensing Teachers: Lessons from Other Professions", dans Phi Delta Kappan, juin 1986, pp. 719-722.

HAMEL, Thérèse, "L'enseignement d'hier à aujourd'hui. Les transformations d'un métier "féminin" au Québec", dans Questions de culture, no 9, 1986, ("Identités féminines: mémoire et création"), pp. 51-70.

KEPPEL, Francis, "A Field Guide to the Land of Teachers", dans Phi Delta Kappan, vol. 68, no 1, septembre 1986, pp. 18-23.

LESSARD, Claude, "La profession enseignante: multiciplicité des identités professionnelles et culture commune", dans Repères, essais en éducation, no 8, 1986, pp. 135-189.

LESSARD, Claude et Josianne BASQUE, Les enseignantes et enseignants de sciences, Québec, MEQ, 1984, 288 pages, ("Les enseignantes et enseignants du Québec. Une étude socio-pédagogique", vol. 10).

LÉTOURNEAU, Gérald, Analyse de la scolarité des enseignants, Québec, MEQ, 1985, 16 pages.

LÉTOURNEAU, Gérald, Scolarité acquise par perfectionnement. Pertinence à l'affectation de l'enseignant (document de travail), Québec, MEQ, 1985, 11 pages.

LÉTOURNEAU, Gérald, "Perfectionnement crédité" et relèvement de la scolarité des enseignants (document de travail), Québec, MEQ, 1985, 10 pages.

O'NEILL, Anthony et André RAYMOND, Rapport d'étude concernant la concordance entre les qualifications des enseignants et leur affectation, Québec, MEQ, 1986, 13 pages + annexes.

VALOIS, Paul et al., Une synthèse, Québec, MEQ, 1985, 305 pages, ("Les enseignantes et enseignants du Québec". Une étude socio-pédagogique, vol. 8).

d) L'enseignement postsecondaire

ASSOCIATION OF AMERICAN COLLEGES, Integrity in the College Curriculum: A Report to the Academic Community, Washington, 1985, VI, 47 pages.

BENNETT, William J., To Reclaim a Legacy. A Report on the Humanities in Higher Education, Washington, National Endowment for the Humanities, III, 32 pages.

BONIN, Bernard, Quelques réflexions sur le premier cycle universitaire au Québec, Sainte-Foy, Conseil des universités, 1986, 42 pages.

BOYER, Carol M., Five Reports: Summary of the Recommendations of Recent Commission Reports on Improving Undergraduate Education, Denver, Education Commission of the States, 1985, 41 pages, (no PS-85-3).

BRUNET, Roland, La question pédagogique ou l'université en question, Sainte-Foy, Conseil des universités, 1986, II, 51 pages.

CHÉNARD, Pierre, "Le passage du cégep à l'université", dans Recherches sociographiques, XXVII, 3, 1986, ("Les cégeps, vingt ans après"), pp. 467-479.

CLARK, Burton R., "The High School and the University: What Went Wrong in America, Part 1", dans Phi Delta Kappan, février 1986, pp. 391-397.

COMMISSION D'ÉTUDES SUR LES UNIVERSITÉS, COMITÉ D'ÉTUDE SUR L'UNIVERSITÉ ET LA SOCIÉTÉ QUÉBÉCOISE, L'université et la société: une interdépendance à redéfinir, Québec, 1979, X, 83 pages.

CONSEIL DES UNIVERSITÉS, Avis au ministre de l'Éducation sur deux rapports réalisés par le Centre de recherche en droit public de l'Université de Montréal: La place du juriste dans la société québécoise. L'adéquation des programmes des facultés de droit aux fonctions de travail de leurs diplômés (avis no 78.12), 1979, 25 pages.

CONSEIL DES UNIVERSITÉS, Avis au ministre de l'Éducation sur le maintien et le renouvellement du personnel scientifique dans les universités québécoises (avis no 83.18), 1984, 82 pages + annexes.

CONSEIL DES UNIVERSITÉS, Avis du Conseil des universités au ministre de l'Éducation sur le rôle de l'université dans la formation professionnelle (avis no 83.30), 1984, 59 pages + annexe.

CONSEIL DES UNIVERSITÉS, Avis du Conseil des universités au ministre de l'Éducation sur l'impact du financement fédéral sur le développement universitaire au Québec (avis no 83.28), 1984, 53 pages.

CONSEIL DES UNIVERSITÉS, Avis du Conseil des universités au ministre de l'Enseignement supérieur et de la Science sur les orientations du financement universitaire (budget de fonctionnement) (avis no 85.4), 1985, 54 pages + annexes.

CONSEIL DES UNIVERSITÉS, La formation courte dans les universités (avis no 85.21), 1986, 69 pages.

CONSEIL DES UNIVERSITÉS, Rapport sur la visite du Conseil des universités à l'Université de Montréal (avis no 86.19), 1987, 20 pages.

CONSEIL DES UNIVERSITÉS, COMITÉ AD HOC SUR LA FORMATION COURTE, La formation courte dans l'enseignement universitaire, Sainte-Foy, 1985, VII, 89 pages.

CONSEIL DES UNIVERSITÉS, COMITÉ AD HOC SUR LA FORMATION PROFESSIONNELLE, Rapport du Comité ad hoc sur la formation des professionnels à l'université et sur les stages, Sainte-Foy, 1980, 83 pages + annexes.

DANDURAND, Pierre et Michel TRÉPANIER, "Les rapports ethniques dans le champ universitaire", dans Recherches sociographiques, XXVII, 1, 1986, pp. 41-77.

DANDURAND, Pierre, Marcel FOURNIER et Léon BERNIER, "Développement de l'enseignement supérieur, classes sociales et luttes nationales au Québec", dans Sociologie et sociétés, XII, 2, 1980, pp. 101-131.

DESBIENS, Jean-Paul et Jean GOULD, "De l'école des frères au cégep", dans Recherches sociographiques, XXVII, 3, 1986, ("Les cégeps, vingt ans après"), pp. 496-528.

EDUCATION COMMISSION OF THE STATES, WORKING PARTY ON EFFECTIVE STATE ACTION TO IMPROVE UNDERGRADUATE EDUCATION, Transforming the State Role in Undergraduate Education: Time for a Different View, Denver, 1986, 40 pages.

LACOUR-BROSSARD, Louise, "Les étudiants en sciences humaines", dans Recherches sociographiques, XXVII, 3, 1986, ("Les cégeps, vingt ans après"), pp. 449-466.

MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION DU QUÉBEC, DIRECTION GÉNÉRALE DE L'ENSEIGNEMENT ET DE LA RECHERCHE UNIVERSITAIRES, Étude comparative des bases de financement des universités du Québec, Québec, 1984, p.m.

MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION DU QUÉBEC, DIRECTION GÉNÉRALE DE L'ENSEIGNEMENT ET DE LA RECHERCHE UNIVERSITAIRES, Les universités du Québec. Brochure explicative. Formulaire financier 1981-1982, Québec, 1982, 26 pages.

MINNESOTA HIGHER EDUCATION COORDINATING BOARD, Report of the Task Force on Definition of College-Level Skills, 1986, X, 74 pages.

NATIONAL INSTITUTE OF EDUCATION, STUDY GROUP ON THE CONDITIONS OF EXCELLENCE IN AMERICAN HIGHER EDUCATION, Involvement in Learning: Realizing the Potential of American Higher Education, Washington, 1984, XI, 99 pages.

STATISTIQUE CANADA, Universités: inscriptions et grades décernés, cat. 81-204, (annuel).

STATISTIQUE CANADA, Grades, diplômes et certificats décernés par les universités, cat. 81-211, (annuel, jusqu'en 1975).

UNIVERSITÉ DE MONTRÉAL, GROUPE DE TRAVAIL SUR LES PRIORITÉS, La poursuite de l'excellence. Rapport du Groupe de travail sur les priorités (rapport Lacroix), Montréal, 1985, XV, 463 pages + annexes.

UNIVERSITÉ DE MONTRÉAL, SOUS-COMMISSION DU PREMIER CYCLE, Pour un meilleur enseignement de premier cycle à l'Université de Montréal, Montréal, 1985, 22 pages.

UNIVERSITÉ LAVAL, COMMISSION D'ÉTUDE SUR L'AVENIR DE L'UNIVERSITÉ LAVAL, Pour la renaissance de l'Université Laval (rapport Dion), Québec, 1979, 347 pages.

e) Le marché du travail des diplômés universitaires

ALLAIRE, André, Relance auprès des diplômés du baccalauréat. Promotions 1979-80 à 1982-83, Montréal, UQAM, 1985, 141 pages.

AUDET, Marc, Relance à l'université, 1984, Québec, MESS, 1986, 84 pages.

CHOUINARD, Damien, Claude HAMEL et René GOULET, Que sont-ils devenus? Enquête auprès des diplômés de l'Université de Montréal. Promotion 1985, Montréal, Université de Montréal, 1986, VII, 187 pages + annexes.

DIONNE, Louis, Les enseignants à taux horaire au secteur adulte des commissions scolaires, 1979-80 à 1981-82. Quelques caractéristiques, Québec, MEQ, 1984, 35 pages.

GIRARD, Michel, Évolution passée et prévue des postes et des surplus d'enseignants, Québec, MEQ, 1985, 5 pages + annexes.

GIRARD, Michel et René LE CORRE, Une prévision du nombre de postes d'enseignants au secondaire pour la période 1985-1986 à 1990-1991 (commissions scolaires), Québec, MEQ, 1985, 15 pages.

GIRARD, Michel, André MORIN et André LESPÉRANCE, Surplus et embauches d'enseignants dans les commissions scolaires. Une prévision pour 1983 à 1986 (document de travail), Québec, MEQ, s.d., II, 66 pages.

GROUPE D'ÉTUDE DE L'ÉVOLUTION DU MARCHÉ DU TRAVAIL, L'évolution du marché du travail dans les années 1980 (rapport Dodge), Ottawa, Emploi et Immigration Canada, 1981, VIII, 267 pages.

HAWLEY, Willis D., "Toward a Comprehensive Strategy for Addressing the Teacher Shortage", dans Phi Delta Kappan, juin 1986, pp. 712-718.

LANGLOIS, Richard, Les enseignantes et enseignants des commissions scolaires: une population vieillissante (préliminaire), Sainte-Foy, Centrale de l'enseignement du Québec, 1984, 18 pages.

LE CORRE, René, Prévision du nombre d'élèves des commissions scolaires du Québec, de 1985-86 à 1990-91 (document préliminaire), Québec, MEQ, 1985, VII, 56 pages.

LESPÉRANCE, André, Une projection du nombre de retraites des enseignants des commissions scolaires jusqu'en 2005, Québec, MEQ, 1985, IV, 48 pages.

STARK, Joan S., Malcolm A. LOWTHER et Ann E. AUSTIN, "Comparative Career Accomplishments of Two Decades of Women and Men Doctoral Graduates in Education", dans Research in Higher Education, vol. 22, no 3, 1985, pp. 219-247.

f) Le corps professoral des universités

CORCORAN, Mary and Shirley M. CLARK, "The "Stuck" Professor: Insights into an Aspect of the Faculty Vitality Issue", dans The Ontario Institute for Studies in Education, Higher Education Group, The Professoriate - Occupation in Crisis, Toronto, 1985, pp. 57-81.

HOLLAND, John, Saeed QUAZI et Noemi SELINGER STOKES, "The Professoriate of Ontario: Professors Generally and Professors of Education as a Case in Point" dans The Ontario Institute for Studies in Education, Higher Education Group, The Professoriate - Occupation in Crisis, Toronto, 1985, pp. 332-390.

MINISTÈRE DE L'ENSEIGNEMENT SUPÉRIEUR ET DE LA SCIENCE , DIRECTION DE LA PLANIFICATION ET DU DÉVELOPPEMENT, Caractéristiques socio-démographiques et statut des professeurs/chercheurs des universités québécoises en 1982-83 et évolution depuis 1972-73, Québec, 1986, V, 26 pages, ("Bulletin statistique", no 86-02).

MINISTÈRE DE L'ENSEIGNEMENT SUPÉRIEUR, DE LA SCIENCE ET DE LA TECHNOLOGIE, DIRECTION DE LA PLANIFICATION ET DU DÉVELOPPEMENT, Caractéristiques socio-démographiques et statut des professeurs/chercheurs des universités québécoises en 1981-82 et évolution depuis 1972-73, Québec, 1985, V, 26 pages, ("Bulletin statistique", no 84-03).

NEATBY, Blair, "The Academic Profession: An Historical Perspective. "Communities of Scholars in Ontario"", dans The Ontario Institute for Studies in Education, Higher Education Group, The Professoriate - Occupation in Crisis, Toronto, 1985, pp. 10-28.

WIDEEN, Marvin F., "Characteristics of Faculties of Education", dans David Hopkins et Ken Reid (Eds), Rethinking Teacher Education, London, Croom Helm, 1985, pp. 83-106.

g) La recherche

ADAIR, John et Robert DAVIDSON, La recherche en sciences sociales. Une étude sur le financement, le rendement et les attentes des chercheurs universitaires en sciences sociales, Ottawa, CRSH, 1983, VII, 39 pages + annexes.

ANDREWS, John H.M. et W. Todd ROGERS (Eds), Canadian Research in Education: A State of the Art Review, Ottawa, CRSH, 1982, 293 pages.

AYOTTE, Robert, "L'évolution de l'organisation de la recherche québécoise", dans Prospectives, vol. 20, nos 1-2, février-avril 1984, pp. 7-16.

BIDDLE, Bruce J. et Donald S. ANDERSON, "Theory, Methods, Knowledge, and Research on Teaching", dans Merlin C. Wittrock (Ed.), Handbook of Research on Teaching, 3rd Edition, New York, Macmillan, 1986, pp. 230-252.

BOUCHARD, Pierrette, "Les cadres traditionnels de la recherche remis en question", dans Questions de culture, no 11, 1986, ("Devenir chercheur-e: itinéraires et perspectives").

CRESPO, Manuel, "L'impact de la recherche appliquée en milieu scolaire: quelques considérations préliminaires", dans Revue canadienne de l'éducation/Canadian Journal of Education, 5:4, 1980, pp. 8-21.

DAVIDSON, Robert, "A Statistical Profile of the Social Sciences in Canada", dans Social Sciences Research in Canada: Stagnation or Regeneration? Conference Proceedings, Ottawa, Science Council of Canada, 1985, pp. 29-76.

FÉDÉRATION CANADIENNE DES SCIENCES SOCIALES, L'activité de recherche des professeurs en éducation dans les universités canadiennes, Ottawa, 1986, VII, 102 pages.

FONDS FCAR, Plan triennal d'activités 1987-88 - 1989-90, IV, 94 pages + "Résumé".

HAMEL, Thérèse et Pierre POULIN, "Devenir chercheur(e) en sciences humaines hier et aujourd'hui", dans Questions de culture, no 11, 1986, ("Devenir chercheur-e: itinéraires et perspectives"), pp. 157-168.

JONÇICH CLIFFORD, Geraldine, "A History of the Impact of Research on Teaching", dans Robert M.W. Travers (Ed.), Second Handbook of Research on Teaching, Chicago, Rand McNally, 1973, pp. 1-46.

LANDRY, Réjean, Francine DESCARRIES-BÉLANGER et Vincent LEMIEUX, "Jeunes chercheur(e)s en sciences sociales. Évolution des modes d'accès à la carrière", dans Questions de culture, no 11, 1986, ("Devenir chercheur-e: itinéraires et perspectives"), pp. 51-65.

LEFEBVRE-PINARD, Monique, Une dichotomie symbiotique: le centre de recherche dans les structures universitaires (notes pour une conférence prononcée dans le cadre de la Conférence nationale sur les centres de recherche universitaires en sciences humaines), Montréal, 1987, 9 pages.

MINISTÈRE DE L'ENSEIGNEMENT SUPÉRIEUR, DE LA SCIENCE ET DE LA TECHNOLOGIE, DIRECTION GÉNÉRALE DE L'ENSEIGNEMENT ET DE LA RECHERCHE UNIVERSITAIRES, La recherche dans les programmes spéciaux de perfectionnement. 1985-1986, Québec, 1985, 35 pages.

PAINCHAUD, Gisèle et Eigil PEDERSEN, "L'apport des universités", dans Prospectives, vol. 20, nos 1-2, février-avril 1984, pp. 17-24.

PEDERSEN, Eigil D., T. Annette FAUCHER et Keith J. DOWD, La recherche pédagogique au Québec. Réalités et perspectives, Québec, Institut de recherche pédagogique, 1971, 2 tomes.

SHULMAN, Lee S., "Paradigms and Research Programs in the Study of Teaching: A Contemporary Perspective", dans Merlin C. Wittrock (Ed.), Handbook of Research on Teaching, 3rd Edition, New York, Macmillan, 1986, pp. 3-36.

STAPLETON, J. et al., Education Research in Canada: Aims, Problems and Possibilities, Ottawa, CRSH, 1981, 46 pages.

TREMBLAY, Arthur, "La recherche pédagogique", dans Louis Baudouin (éd.), La recherche au Canada français, Montréal, PUM, 1968, pp. 99-125.

UNIVERSITÉ DU QUÉBEC, Inventaire de la recherche subventionnée et commanditée, (annuel).

VAN DER MAREN, Jean-Marie, Statut des théories et orientations méthodologiques de deux publications canadiennes en sciences de l'éducation, Montréal, 1987, 15 pages.

WISENTHAL, Miles, La recherche en éducation: réalisations et projets d'avenir, Ottawa, CRSH, 1982, 16 pages.

h) Les sciences de l'éducation, la formation des maîtres

ACADEMY FOR EDUCATIONAL DEVELOPMENT, The Bar Harbor Colloquium on Teacher Education. A Summary Report to the Frost Foundation, New York, 1986, 58 pages.

AMERICAN ASSOCIATION OF COLLEGES FOR TEACHER EDUCATION, Teacher Education in the States: 50-State Survey of Legislative and Administrative Actions, Washington, 1986, VIII, 115 pages.

ASTIN, Alexander W., Achieving Educational Excellence, San Francisco, Jossey-Bass, 1985, 254 pages.

CARNEGIE FORUM ON EDUCATION AND THE ECONOMY, TASK FORCE ON TEACHING AS A PROFESSION, A Nation Prepared: Teachers for the 21st Century, New York, 1986, IX, 135 pages.

CLARK, David L., "Better Teachers for the Year 2000: A Proposal for the Structured Reform of Teacher Education", dans Phi Delta Kappan.

COMMISSION D'ÉTUDE SUR LES UNIVERSITÉS, COMITÉ D'ÉTUDE SUR LA FORMATION ET LE PERFECTIONNEMENT DES ENSEIGNANTS, Rapport, Québec, 1979, XIV, 330 pages.

CONFÉRENCE DES RECTEURS ET DES PRINCIPAUX DES UNIVERSITÉS DU QUÉBEC, COMITÉ DES AFFAIRES ACADÉMIQUES, Le rôle des universités dans la formation des enseignants, Montréal, 1982, 29 pages.

CONSEIL DES UNIVERSITÉS, Avis au ministre de l'Éducation sur la formation des maîtres. Quelques problèmes de la prise en charge de la formation des maîtres par les universités (avis no 73.9), 1974, 22 pages.

CONSEIL DES UNIVERSITÉS, Avis du Conseil des universités au ministre de l'Éducation sur les programmes de baccalauréat d'enseignement professionnel (avis no 83.2), 1983, 7 pages + annexes.

CONSEIL DES UNIVERSITÉS, Commentaires au ministre de l'Éducation sur la formation et le perfectionnement des enseignants (avis no 83.26), 1984, II, 78 pages + annexes.

CONSEIL DES UNIVERSITÉS, Doctorat en éducation soumis par l'Université du Québec (avis no 85.18), 1986, 10, 21 pages.

CONSEIL DES UNIVERSITÉS, La formation des maîtres au Québec: rétrospective et bilan, 1984, III, 76 pages.

CONSEIL DES UNIVERSITÉS, COMITÉ DE L'ÉTUDE SECTORIELLE EN ÉDUCATION, Atelier 1. Les ressources humaines et financières en éducation, Sainte-Foy, 1986, 16 pages.

CONSEIL DES UNIVERSITÉS, COMITÉ DE L'ÉTUDE SECTORIELLE EN ÉDUCATION, Atelier 2. Les études de 2e et 3e cycles et la recherche en éducation, Sainte-Foy, 1986, 25 pages + annexes.

CONSEIL DES UNIVERSITÉS, COMITÉ DE L'ÉTUDE SECTORIELLE EN ÉDUCATION, Atelier 3. Le 1er cycle et la formation des maîtres, Sainte-Foy, 1986, 32 pages.

CONSEIL DES UNIVERSITÉS, COMITÉ DE L'ÉTUDE SECTORIELLE EN ÉDUCATION, Atelier 4. L'université et l'éducation, Sainte-Foy, 1987, 41 pages + annexes.

CONSEIL DES UNIVERSITÉS, COMITÉ DE L'ÉTUDE SECTORIELLE EN ÉDUCATION, Atelier 5. L'éducation et l'activité physique dans les universités québécoises, Sainte-Foy, 1987, 51 pages.

CONSEIL DES UNIVERSITÉS, COMITÉ DIRECTEUR DE L'ÉTUDE SECTORIELLE EN ÉDUCATION, Bilan du secteur de l'éducation, Sainte-Foy, 1986, 7 volumes.

1. Sommaire, V, 94 pages;
2. Les programmes de formation, XIII, 78 pages + annexes;
3. Les programmes de formation. Annexes, p.m.;
4. Les clientèles, XV, 157 pages;
5. Les besoins de diplômés en éducation, XIV, 107 pages;
6. Les ressources humaines et financières, XIV, 128 pages;
7. La recherche, XVI, 136 pages.

CONSEIL SUPÉRIEUR DE L'ÉDUCATION, Vers des aménagements de la formation et du perfectionnement des enseignants du primaire et du secondaire. Commentaires sur un projet ministériel, 1984, 32 pages.

CRÉPEAU, Auguste, Intégration de la formation et du perfectionnement des enseignants à l'Université du Québec (constituantes de Trois-Rivières, Chicoutimi, Rimouski), Québec, Commission d'étude sur les universités, 1978, V, 38 pages.

FORAND, Jean-Claude et Jean LAPOINTE, La formation des maîtres à l'UQAM, Montréal, UQAM, 1978, p.m.

GOODINGS, Richard, Michael BYRAM et Michael McPARTLAND (Ed.), Changing Priorities in Teacher Education, London, Croom Helm, 1982, 227 pages.

HABERMAN, Martin et Julie M. BACKUS (Eds), Advances in Teacher Education. Volume 3, Norwook (N.J.), Ablex, 1987, VIII, 283 pages.

HAMEL, Thérèse, L'évolution de la formation des maîtres au Québec: synthèse historique (texte non publié), Québec, Institut québécois de recherche sur la culture, 1984, III, 72 pages.

THE HOLMES GROUP, Tomorrow's Teachers: A Report of The Holmes Group, East Lansing (Michigan), 1986, XI, 97 pages.

HOPKINS, David, "Drift and the Problem of Change in Canadian Teacher Education", dans David Hopkins et Ken Reid (Eds), Rethinking Teacher Education, London, Croom Helm, 1985, pp. 107-129.

LALIBERTÉ, Jacques, "Formation des maîtres et qualité de l'éducation aux États-Unis (L'éducation en mouvement)", dans Prospectives, vol. 19, no 4, décembre 1983, pp. 157-162.

LANIER, Judith, "A Look at the Research/Demographics: What Do They Tell Us About Integrating Statewide Systems for Teacher Education?", dans Partnership for Excellence. School/College Collaboration and Building Integrated Teacher Education Systems Statewide. Proceedings, Washington, Council of Chief State Schools Officers, 1985, pp. 9-19.

LANIER, Judith E. et Judith W. LITTLE, "Research on Teacher Education", dans Merlin C. Wittrock (Ed.), Handbook of Research on Education, 3rd Edition, New York, Macmillan, 1986, pp. 527-569.

LASLEY, Thomas J. (Ed.), Issues in Teacher Education, Washington, American Association of Colleges for Teacher Education, 1986, VI, 239 pages, ("Background Papers from the National Commission for Excellence in Teacher Education", vol. II).

LASLEY, Thomas J. (Ed.), The Dynamics of Change in Teacher Education, Washington, American Association of Colleges for Teacher Education, 1986, VI, 202 pages, ("Background Papers from the National Commission for Excellence in Teacher Education", vol. I).

MELLOUKI, M'hammed, Les programmes de formation des enseignants avant et après la réforme. Exploration et éléments de réflexion (document de travail), Québec, Institut québécois de recherche sur la culture, 1984, 62 pages.

MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION DU QUÉBEC, La formation et le perfectionnement des enseignants du primaire et du secondaire. Vers des aménagements. Fiches de discussion, Québec, 1983, p.m.

MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION DU QUÉBEC, La formation initiale des enseignants spécialistes au primaire et au secondaire (en arts, en langues secondes et en éducation physique). Document d'orientation, Québec, 1980.

MINISTÈRE DE L'EDUCATION DU QUÉBEC, DIRECTION DU DÉVELOPPEMENT PÉDAGOGIQUE, La formation des maîtres de l'éducation préscolaire et de l'enseignement primaire. Document d'orientation, Québec, 1977, 15 pages.

MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION DU QUÉBEC, DIRECTION GÉNÉRALE DE L'ENSEIGNEMENT SUPÉRIEUR, Organisation de la formation des maîtres pour 1969-70, Québec, 1969, 65 pages.

MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION DU QUÉBEC, SERVICE DE LA FORMATION DU PERSONNEL DE L'ENSEIGNEMENT, Répertoire des programmes de formation du personnel de l'enseignement. 1983-84, Québec, 1983, n.p.

MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION DU QUÉBEC, SERVICE DE LA FORMATION DU PERSONNEL DE L'ENSEIGNEMENT, Situation de la formation et du perfectionnement du personnel de l'enseignement en 1982-83. Inventaire des programmes et statistiques de l'inscription, Québec, 1983, V, 205 pages.

PIPHO, Chris, "The States are Bullish on Education", dans Phi Delta Kappan, mars 1987, pp. 494-495.

ROTH, R.A., "The Changing Locus of Control in Teacher Education", dans The Teacher Education, vol. 19, no 2, 1981.

UNIVERSITÉ LAVAL, DIRECTION DES ÉTUDES AVANCÉES EN PSYCHOPÉDAGOGIE, Évaluation du programme de maîtrise de type B en psychopédagogie, Sainte-Foy, 1986, IX, 173 pages.

UNIVERSITÉ LAVAL, FACULTÉ DES SCIENCES DE L'ÉDUCATION, Plan directeur triennal 1987-1990, Sainte-Foy, 1986, IV, 76 pages + annexes.

i) **Réactions au Bilan**

ASSOCIATION QUÉBÉCOISE DES DOYENS ET DIRECTEURS POUR L'AVANCEMENT DES ÉTUDES ET DE LA RECHERCHE EN ÉDUCATION, Rencontre avec le Comité de l'étude sectorielle, 1986, 7 pages.

CENTRALE DE L'ENSEIGNEMENT DU QUÉBEC, Commentaires au Conseil des universités sur le Bilan du secteur de l'éducation, Québec, 1987, 11 pages.

GIRARD, Michel, Note de service, Québec, 1987, 5 pages.

MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION, [Réactions du MEQ sur le document portant sur les besoins de diplômés], Québec, 1986, p.m.

UNIVERSITÉ DE MONTRÉAL, Commentaires sur le Bilan du secteur de l'éducation produit par le Comité d'étude sectorielle du Conseil des universités, Montréal, 1987, 24 pages + annexes.

UNIVERSITÉ DE SHERBROOKE, Réactions au Bilan du secteur de l'éducation, Sherbrooke, 1987, 6, 10 pages.

UNIVERSITÉ DU QUÉBEC, Réactions de l'Université du Québec au Bilan de l'étude sectorielle en éducation, Québec, 1987, 16 pages + annexe.

UQAH, Réactions du Département des sciences de l'éducation de l'UQAH au Bilan du secteur éducation, bilan préparé par le Comité directeur de l'étude sectorielle en éducation, Hull, 1987, 14 pages.

UQAM, Commentaires relatifs au Bilan du secteur de l'éducation, Montréal, 1987, 19 pages.

UQTR, Commentaires et éléments de validation sur le Bilan de l'étude sectorielle en éducation, Trois-Rivières, 1987, 13 pages.

UNIVERSITÉ LAVAL, FACULTÉ DES SCIENCES DE L'ÉDUCATION, Commentaires relatifs au Bilan de l'étude sectorielle en éducation (Conseil des universités), Québec, 1987, 16 pages.

UNIVERSITÉ McGILL, Réponse de l'Université McGill au Bilan du secteur de l'éducation du Conseil des universités, Montréal, 1987, 10 pages.

i) **Autres**

GROUPE CONSULTATIF SUR LA RECHERCHE ET LES ÉTUDES EN DROIT, Le droit et le savoir, Ottawa, CRSH, 1983, X, 212 pages.

MINISTRE D'ÉTAT AU DÉVELOPPEMENT CULTUREL, La politique québécoise de développement culturel, Québec, Éditeur officiel, 1978, 2 vol., VI, 475 pages.

ANNEXE 2

RÉACTIONS DES UNIVERSITÉS AU

BILAN DU SECTEUR DE L'ÉDUCATION

1. INTRODUCTION

En octobre 1987, les universités ont été invitées à soumettre, par écrit, leurs commentaires sur le Bilan du secteur de l'éducation (ci-après le Bilan). Ces commentaires devaient porter sur: a) les principaux problèmes constatés dans le secteur de l'éducation et b) les perspectives et les solutions qui semblent réalistes.

Compte tenu de ce que les universités étaient libres de discuter des aspects qu'elles jugeaient significatifs, les mémoires reçus[1] sont très différents les uns des autres. Certaines universités sont davantage intéressées par la prospective, d'autres se sont surtout attardées à l'analyse de la situation actuelle et passée, d'autres ont fait porter leurs commentaires sur l'ensemble du réseau, d'autres enfin se sont limitées à leur situation particulière ou encore à certains thèmes (la recherche par exemple).

Le résumé qui suit reprend les principaux commentaires des mémoires déposés par les universités et par l'Association québécoise des doyens et directeurs pour l'avancement des études et de la recherche en éducation. Cinq aspects sont successivement traités: la méthodologie, la place des sciences de l'éducation à l'université, les programmes de formation des enseignants et des cycles supérieurs, la recherche et les ressources[2].

2. LA MÉTHODOLOGIE

A l'exception d'une université, qui conteste l'utilité des études sectorielles, les universités se sont montrées dans l'ensemble plutôt sa-

---

1. Huit universités ont déposé un mémoire: Laval, Montréal, Sherbrooke, UQ, UQAM, UQAH, UQTR et McGill.
2. Les erreurs relevées par les universités ont été regroupées à l'annexe 3.

tisfaites du Bilan, tant pour les renseignements "précieux" qu'il contient et les interrogations qu'il soulève, que pour l'image relativement positive du secteur de l'éducation qu'on peut dégager des données présentées.

Toutefois, plusieurs problèmes méthodologiques ont été soulignés; on peut regrouper ces problèmes en trois groupes: le découpage du secteur de l'éducation, les définitions opératoires et les "oublis" du Bilan.

2.1 Le découpage du secteur

Certains mémoires mentionnent que le secteur de l'éducation n'est pas partout défini de façon uniforme, ce qui rend la lecture et l'interprétation difficiles. De plus, un mémoire souligne que la psychoéducation ne relève pas vraiment du secteur de l'éducation, même si à Sherbrooke elle est rattachée à la Faculté d'éducation.

Selon certains mémoires, le Bilan insiste trop sur la formation des enseignants, et sur les milieux scolaires, ce qui est apparu regrettable, d'autant plus que le secteur de l'éducation, notamment l'éducation physique, se développe maintenant davantage en dehors des écoles.

2.2 Les définitions opératoires

Pour permettre la comparaison des universités entre elles, trois définitions opératoires ont été développées dans le Bilan, mais n'ont pas toujours été utilisées de façon systématique: la première, pour rendre comparables les programmes (l'unité d'équivalence de programmes); la seconde, pour déterminer le rattachement des programmes à un département dans les constituantes de l'UQ; la troisième, pour identifier les professeurs du secteur de l'éducation qui ne sont pas rattachés à une faculté ou à un département d'éducation.

Certaines universités ont rejeté cette façon de faire: dans le cas des programmes, la notion d'UEP exagère indûment le nombre de programmes et ne correspond pas à la réalité. Dans le cas du rattachement des programmes, le choix du Comité escamote les modules de l'UQ, déformant ainsi la réalité et les comparaisons. Dans le cas des professeurs, la définition utilisée (un professeur qui ne relève pas d'une faculté ou d'un département d'éducation et qui consacre 75% de son temps et plus est considéré comme un professeur d'éducation) ne permet pas de considérer tous les professeurs qui participent aux différents programmes du secteur.

2.3 Les oublis du Bilan

Plusieurs universités ont souligné que le Bilan fait une trop large place aux données statistiques; l'analyse qualitative est trop restreinte. Ainsi, selon les mémoires reçus, le Bilan aurait dû s'attarder davantage aux aspects suivants:

- la problématique sociale de l'éducation;
- le contenu des recherches;
- le rôle et la mission, de même que le point de vue des différents acteurs, (MEQ, MESS, CEQ, commissions scolaires et universités);
- les différentes conceptions de la formation des enseignants dans les universités;
- les besoins de formation et de perfectionnement;
- les problèmes d'affectation dans les commissions scolaires;
- la satisfaction des différents "clients" (étudiants, employeurs, etc.);

- la régionalisation du réseau universitaire et la "lecture régionale" des besoins;

- les politiques d'embauche et la situation d'emploi (les non-réguliers, l'emploi hors des écoles, etc.);

- les exigences de diplômation et d'admission, le contingentement;

- évaluation par région des besoins d'enseignants.

En ce qui a trait aux données présentées, trois commentaires ont été formulés: premièrement l'année de référence, 1983-84, est un mauvais indicateur dans le cas des clientèles, puisque, depuis cette période, les inscriptions ont connu une hausse appréciable, du moins dans le réseau de l'Université du Québec; deuxièmement, les données de l'Inventaire de la recherche subventionnée et commanditée ne semblent pas toujours complètes, surtout en ce qui a trait aux projets interfacultaires; troisièmement, certains indicateurs de productivité ne "conviennent pas nécessairement aux travaux des professeurs de sciences de l'éducation".

3. LA PLACE DES SCIENCES DE L'ÉDUCATION A L'UNIVERSITÉ

3.1 Le statut des sciences de l'éducation à l'université

Les facultés et départements d'éducation sont confrontés à deux cultures différentes: celle de l'université et celle de la profession. La tension qui en résulte n'est pas nécessairement mauvaise, mais il faut maintenir un équilibre qui permette aux facultés et départements d'éducation de remplir leur mission. En ce sens, on peut lire dans un mémoire que "les universités ne peuvent devenir de simples stations de service pour le système scolaire"; même si elles doivent chercher à répondre aux besoins des milieux scolaires, ces derniers doivent également comprendre la nature de l'université et sa vocation.

3.2 Le rattachement des programmes de formation des enseignants

Une université indique que les facultés et départements d'éducation devraient être responsables de la formation des enseignants, contrairement à ce qu'on observe dans la plupart des universités. En contrepartie, il serait nécessaire d'établir des protocoles d'entente avec les autres facultés et départements, pour les cours disciplinaires (surtout dans le cas des BES).

3.3 La rationalisation

Les universités, du moins celles qui se sont prononcées sur le sujet, reconnaissent la nécessité d'entreprendre une rationalisation dans le secteur de l'éducation en éliminant les duplications inutiles et en exploitant davantage les complémentarités entre les établissements, notamment au troisième cycle et en recherche.

Toutefois, une université mentionne que cette rationalisation ne doit pas se faire au détriment de la nécessaire diversité: chaque université doit pouvoir développer son style, son caractère propres. De plus, l'offre de programmes doit tenir compte de l'existence de deux communautés linguistiques: McGill doit pouvoir continuer à dispenser des services complets en anglais.

4. LES PROGRAMMES

4.1 Admission, fréquentation et diplômation: normes et critères

Les mémoires des universités se sont intéressés à deux types de normes ou critères: les normes de fréquentation et les critères d'admission et de diplômation.

4.1.1 Les normes de fréquentation

Bien que les universités reconnaissent pour la plupart la nécessité d'une rationalisation des activités, quelques-unes se prononcent contre les normes de fréquentation que proposait le Comité: elles apparaissent à la fois incomplètes et difficilement applicables.

Ainsi, les seuils de fréquentation retenus par le Comité pour les programmes de baccalauréat et de certificat (respectivement 90 et 45 étudiants) sont trop élevés, surtout dans le cas des petites universités. Toutefois au moins une université souligne le problème inverse, que certains programmes admettent trop d'étudiants, ce qui se traduit par un encadrement déficient.

Aux cycles supérieurs, une université mentionne qu'il est important que les programmes des cycles supérieurs regroupent une masse critique d'étudiants à temps plein, ce qui n'est pas toujours le cas, présentement.

4.1.2 Les critères d'admission et de diplômation

L'accroissement des exigences d'admission et de diplômation est considéré, par la plupart des universités, comme une mesure essentielle, surtout au 1er cycle. Les moyens envisagés sont nombreux: tests d'admission en français et en mathématique (en voie d'implantation dans au moins une université), profil d'admission particulier à l'éducation (pour les étudiants qui arrivent du cégep), test national d'aptitudes (sur le modèle du SAT américain), politique d'évaluation des apprentissages.

Pour les cycles supérieurs, le problème semble moins préoccupant, si on en juge par le nombre de commentaires. Une université suggère toutefois d'appliquer en éducation les mêmes conditions d'admission et de diplômation que dans les autres secteurs d'études. Une autre indique qu'il y a lieu d'appliquer une plus grande rigueur dans les normes de

diplômation, notamment au niveau du doctorat; à cet égard, il y aurait lieu d'introduire un examen de synthèse au doctorat, dans tous les programmes.

4.2 La formation des enseignants

La formation des enseignants a suscité de nombreux commentaires sur les quatre aspects suivants: la formation initiale, la formation pratique, l'accréditation et le perfectionnement.

4.2.1 La formation initiale

Les objectifs des programmes de formation initiale devront être revus, compte tenu de l'évolution du rôle des enseignants. Quelques universités se sont prononcées contre une spécialisation trop hâtive au premier cycle et pour une meilleure formation fondamentale. Certains programmes ont été ou sont modifiés en ce sens, dans les facultés et départements d'éducation.

De plus il faudra mieux préparer les étudiants à une diversité de rôles pédagogiques, et définir plus précisément l'importance accordée à la formation pratique.

Le modèle idéal de formation est loin d'être évident, comme l'indique un des mémoires reçus. En fait une université mentionne qu'il est essentiel d'identifier les éléments indispensables à la formation d'un enseignant compétent, afin d'en arriver à un certain consensus sur un modèle de référence cohérent; ce consensus faciliterait l'admission, l'évaluation et la diplômation, en plus de mieux orienter la formation donnée aux futurs enseignants.

L'allongement de la formation d'un an (c'est-à-dire faire suivre un baccalauréat disciplinaire d'une année de psychopédagogie) demeure une solution intéressante, du moins pour les BES, mais elle n'est mentionnée que dans un cas.

Toutefois, il apparaît urgent de réviser les programmes de BES, de façon à en faire des programmes autonomes, cohérents et davantage polyvalents; ainsi, les étudiants de ces programmes devraient se spécialiser dans deux disciplines, possiblement trois, comme le mentionnent quelques mémoires.

4.2.2 La formation pratique

Plusieurs mémoires indiquent qu'il faut améliorer la formation pratique dispensée en éducation, notamment en lui faisant une plus large place et en améliorant les conditions. Mais, comme on peut le lire dans un mémoire, les ressources financières actuelles sont insuffisantes pour assurer une supervision adéquate des stagiaires. Deux mémoires proposent le développement d'un réseau d'écoles d'application. La formation pratique pourrait alors être sous la responsabilité d'enseignants réguliers, qui seraient ainsi considérés comme des maîtres-associés.

Une telle solution pourrait être cependant difficile à mettre en application, compte tenu des conventions collectives; de plus elle pourrait réduire le contrôle de l'université sur ses programmes et ses ressources.

4.2.3 L'agrément

Deux mémoires seulement traitent de cette question, que le Comité n'a abordé que dans les textes préparés pour les ateliers de consultation; il est proposé de créer un organisme d'accréditation des programmes et

d'évaluation des critères de formation en sciences de l'éducation, sur le modèle des bureaux d'accréditation qu'on retrouve au Canada et aux États-Unis.

L'existence d'un tel organisme permettrait de rehausser l'image des sciences de l'éducation et à l'université, et dans la communauté.

4.2.4 Le perfectionnement

Dans l'ensemble, le perfectionnement est considéré comme une priorité, à l'exception peut-être de l'Université de Montréal, où plusieurs programmes de certificat ont été ou seront fermés. Plusieurs mémoires soulignent que les universités doivent s'impliquer davantage dans le perfectionnement, mais en privilégiant peut-être des actions plus ponctuelles, des "programmes courts", sur mesure, qui ne seraient pas nécessairement crédités.

4.3 Les cycles supérieurs

Outre les exigences de fréquentation, d'admission et de diplômation, déjà examinées plus haut, quelques commentaires ont été formulés sur les objectifs des programmes, leur nombre et l'encadrement des étudiants.

Un mémoire mentionne que les objectifs des programmes de 2e et de 3e cycles devront être clarifiés. A cet égard, au moins deux universités songent à exiger un tronc commun, dans un cas au 2e cycle, dans l'autre aux 2e et 3e cycles, ce qui permettrait de décloisonner la formation et de réduire le nombre de programmes.

Alors que plusieurs programmes ne réussissent pas à attirer les étudiants en nombre suffisant, certains programmes comptent trop d'étudiants, ce qui nuit à la qualité de l'encadrement. Liée à la question

de l'encadrement, la durée des études, qui est trop longue de façon générale: une université mentionne que la durée des études des cycles supérieurs doit être réduite, mais qu'il faudrait éviter, pour ce faire, de favoriser le passage direct du baccalauréat au doctorat. Il y aurait lieu, plutôt, de mieux préciser les limites des recherches de maîtrise.

5. LA RECHERCHE

Malgré l'augmentation importante des montants de subventions et commandites reçus au cours des dernières années en éducation, quelques mémoires mentionnent qu'il est nécessaire de continuer à développer la recherche. Toutefois il semble, selon le mémoire d'une université, qu'il faille maintenant mettre davantage l'accent sur la qualité de la recherche effectuée que sur l'accroissement des montants reçus. De plus, il apparaît nécessaire de revoir et les priorités et l'organisation de la recherche en éducation.

5.1 Les priorités

Trois universités suggèrent de réorienter les priorités de la recherche en éducation ou, à tout le moins, de développer davantage certains thèmes actuellement sous-financés. Les trois propositions, malgré des différences importantes, se rejoignent sur un point: il faut mettre l'accent sur les recherches plus fondamentales, plutôt que sur le développement de matériel ou d'outils pédagogiques.

Ainsi, une université indique qu'il faut réorienter les priorités ailleurs qu'en français ou qu'en enseignement professionnel (c'est-à-dire PPMF et PPMEP), pour accentuer la recherche dans les domaines suivants: la qualité de l'éducation, la formation des adultes, l'effet du climat scolaire et de la technologie informatique sur l'apprentissage, les processus de conception continue de programmes d'études.

Un autre mémoire mentionne que c'est sans doute dans les disciplines comme la psychologie, l'économie, la sociologie, l'analyse des politiques, qu'il faudra développer la recherche en éducation.

Un troisième mémoire identifie l'histoire de l'éducation comme un domaine de recherche sous-développé, essentiellement à cause de l'absence d'une définition précise des priorités en matière de recherche, et d'un financement inadéquat.

5.2 L'organisation

Deux mémoires se prononcent pour la création de quelques centres d'excellence de recherche en éducation (deux ou trois), en prenant garde toutefois d'affaiblir les facultés et départements d'éducation. Ainsi, il faudrait les implanter en tenant compte des acquis des facultés dans certains domaines et de l'existence de plusieurs universités en région. A cet égard, il apparaît important que les universités cherchent à développer davantage leurs complémentarités.

Par ailleurs, il semble nécessaire de mieux insérer les étudiants de 2e et de 3e cycles dans les équipes de recherche, ce qui impliquerait entre autres d'accroître la proportion d'étudiants fréquentant l'université à temps plein, surtout au doctorat, où le principe d'une année de résidence obligatoire devrait être respecté par tous les candidats.

Quant au financement, on mentionne qu'il est encore insuffisant, ce qui se traduit par un saupoudrage, compte tenu de l'absence de priorités bien définies, du moins si on excepte PPMF et PPMEP.

Une université suggère d'établir deux enveloppes distinctes pour la recherche en éducation: la première pour la recherche fondamentale, fonctionnant selon les modalités des programmes des organismes subventionnaires; la seconde pour la recherche-développement, sur le modèle des commandites.

6. LES RESSOURCES

Les ressources humaines et financières ont fait l'objet de quelques commentaires, que l'on pourrait résumer ainsi. Premièrement, les ressources disponibles sont insuffisantes. Une université mentionne qu'elle ne dispose pas des ressources pour offrir tous les cours nécessaires; une autre souhaite que des ressources additionnelles soient versées par le ministère, afin d'embaucher des responsables de formation pratique, aspect actuellement négligé faute de ressources, et afin d'améliorer l'efficacité et la qualité des services de support à la recherche.

Deuxièmement, plusieurs mémoires soulignent le problème du vieillissement des effectifs des facultés et départements d'éducation. Quelques correctifs sont évoqués: mesures pour entretenir la motivation chez les plus âgés, programmes pour favoriser les mises à la retraite et l'engagement de jeunes professeurs; dans ce dernier cas, on propose même d'engager des professeurs ou chargés d'enseignement sans doctorat, pour les envoyer étudier à l'étranger, ce qui permettrait du même coup de réduire l'"inbreeding".

Troisièmement, afin d'améliorer la qualité de l'encadrement, il est proposé de compter un professeur engagé clairement en formation des enseignants pour chaque groupe de 20 à 25 étudiants. La même université propose, de plus, que les chargés de cours ne constituent pas plus de 30% de l'effectif du corps professoral.

7. CONCLUSION

Les universités ont abordé des sujets très variés, rarement les mêmes, chacune insistant sur des aspects différents. En ce sens, il n'y a pas vraiment de divergences d'opinions, ni de convergences.

La plupart des universités se sont déjà engagées dans des transformations importantes, comme on a pu le constater en lisant la section 2.3.2.1 du présent rapport; en ce sens, plusieurs des propositions formulées dans les réactions sont déjà en voie d'implantation.

ANNEXE 3

MODIFICATIONS AUX DONNÉES DU

BILAN DU SECTEUR DE L'ÉDUCATION

Le Bilan contenait un certain nombre d'erreurs et d'omissions. Certaines nous ont été soulignées par les universités ou par le ministère de l'Éducation du Québec.

On trouvera, dans les pages qui suivent, les corrections et modifications les plus importantes, classées par volet.

Sommaire

p. 3: Au 2e paragraphe, à la fin de la 1ière phrase, il faudrait lire: "[...] alors que la psychoéducation est rattachée à la Faculté d'éducation dans le cas de Sherbrooke".

p. 52: A la 8ième ligne du 3e paragraphe, lire "enfin, McGill avec 2 839$".

p. 85: voir plus bas l'explication donnée pour la p. 42 du volet 2 sur Les clientèles.

Volet 1: Les programmes de formation

Volume I

p. 5: A la 2ième ligne du 2ième paragraphe, lire: "Notons que dans 34 cas seulement, ...".

p. 26: Ajouter à la liste du premier paragraphe, la maîtrise en sciences de l'activité physique (type A) de l'Université Laval.

p. 48: L'UQAH et l'UQAT n'offrent pas de programmes en activité physique. Toutefois, comme on a pu le constater en analysant le volume II, l'UQAH offre 2 programmes de 1er cycle en psychoéducatioh (un certificat et un baccalauréat), alors que l'UQAT offre un programme de baccalauréat dans le même domaine (situation de 1983-84).

p. 57: Au tableau 20, on doit ajouter une maîtrise de type professionnel (accréditée) à l'Université Laval, soit 2 maîtrises professionnelles en activité physique au total. En conséquence, au tableau 19, il faut ajouter, dans la colonne "Accrédités", une maîtrise professionnelle, ce qui donne au total 8 programmes accrédités et 27 programmes en activité physique.

Tableaux 1 et 2 de l'Annexe: Il faut remplacer "UQAT" par "CEUOQ" (Centre d'études universitaires dans l'Ouest québécois).

Volume II

p. A.2: A la fin de la première phrase du dernier paragraphe, ajouter la note (1) suivante:

(1) Le mot accrédité est utilisé dans le sens d'approuvé. En effet, certains programmes qu'on indique comme étant accrédités ne donnent pas accès à un permis ou brevet et, de ce fait, ne sont donc pas accrédités au sens strict du terme, même s'ils sont approuvés par le ministère. C'est le cas, par exemple, des nombreux certificats de perfectionnement des maîtres en français (PPMF).

p. A.6: Le programme de maîtrise en sciences de l'activité physique (type A) est un programme accrédité, qui donne accès à un permis d'enseignement.

Volet 2: Les clientèles

p. 42: L'affirmation à l'effet que l'Université Concordia est totalement absente de la formation des enseignants est évidemment fausse, comme l'ont compris ceux qui ont lu l'annexe A du Volume II. Concordia offre des programmes de formation des enseignants, mais dans un nombre limité de champs (essentiellement: mathématiques, science, anglais langue seconde, théâtre, art).

p. 45: Le 1er paragraphe de la "Conclusion" aurait dû se lire ainsi: "Le secteur de l'éducation est, après ceux de l'administration et des sciences sociales, le troisième en importance dans les universités québécoises, en termes d'inscriptions. En 1983-84, 12,5% des étudiants du réseau universitaire étaient inscrits à l'un ou l'autre des programmes du secteur de l'éducation, alors que les sciences sociales en comptaient 15,7% et l'administration, 20,0%. Dans certains établissements, la proportion d'étudiants inscrits en éducation atteint même 30%."

p. 86: Le tableau 7.6 ne reprend pas correctement les données des tableaux 7.1 à 7.5; il est reproduit plus loin, avec les corrections qui s'imposent.

p. 154: Le tableau 11.2, qui comportait quelques erreurs, surtout dans l'avant-dernière colonne, est reproduit plus loin.

Volet 3: Les besoins de diplômés en éducation

p. 37: Rajouter à la fin du 1er paragraphe, les mots suivants: "; toutefois, si les commissions scolaires continuent à privilégier les candidats plus âgés avec expérience, on peut penser que les nouveaux diplômés ne parviendront pas tous à obtenir rapidement un emploi d'enseignant régulier." (On trouvera, à la section 2.3.4.1 du présent rapport, une analyse des possibilités d'emploi.)

p. 40: Au 3e paragraphe , 5e ligne, il faut lire 300 personnes, plutôt que 400.

p. 82: La note (1) aurait dû se lire ainsi: "Selon Gérald Létourneau, totalisations spéciales."

Volet 4: Les ressources humaines et financières

p. 6: A la 3e ligne, lire "le taux varie de 38% à 100%.

p. 12: Le nombre de professeurs du secteur de l'éducation à l'UQTR est de 64, au lieu de 145 comme nous l'avait indiqué le bureau du vice-recteur en décembre 1985, dont 33 au Département des sciences de l'éducation et 31 dans les autres départements. Dans le cas de l'UQAT, le nombre de professeurs du secteur de l'éducation serait quelque peu exagéré. En effet, en 1983-84, le Département des sciences de l'éducation regroupait des professeurs de lettres, sciences appliquées, psychologie, arts plastiques et éducation. Sur les 28 professeurs du département, une dizaine seulement oeuvraient en éducation. Plusieurs tableaux de ce document sont affectés par ces modifications; un seul de ces tableaux (tableau 3) a été reproduit, avec les corrections nécessaires.

Volet 5: La recherche

p. ix: A la 8e ligne du 3e paragraphe, lire "enfin, McGill avec 2 839$".

p. 58: La note (1) devrait se lire ainsi: "La liste des équipes considérées en émergence est établie par les 10 comités responsables du Programme équipes et séminaires, à partir des listes proposées par les universités."

pp. 63, 65, 133 et 134: Les statistiques présentées sont fausses; les tableaux corrigés (les tableaux 17 et 18, de même que les tableaux 8 et 9 de l'annexe 4) sont reproduits en annexe.

p. 74: Les données de McGill seraient sous-estimées, certains projets n'étant pas comptabilisés, soit parce qu'ils sont crédités à d'autres départements (lorsqu'il s'agit de projets interfacultaires), soit parce que certaines sources auraient été oubliées par l'Inventaire.

p. 83: Le montant des subventions et commandites versées au Département des sciences de l'activité physique de l'UQTR n'est en fait que de 570 430$, et le total, pour l'ensemble des universités est de 3 933 701$. Les tableaux les plus importants (tableaux 19, 22, 23 et 24) sont repris avec les corrections, dans les pages qui suivent. Plusieurs des tableaux du document doivent être corrigés en conséquence.

p. 94: A la 3e ligne du 3e paragraphe, lire "à la lecture du tableau 28".

VOLET 2: LES CLIENTÈLES

Tableau 7.6

Diplômes délivrés en 10 ans, par types de programmes, selon le champ de spécialisation (1)
1974 à 1983

	Cert. 1er cycle		Baccalauréats		Cert. 2e cycle		Maîtrises		Doctorats		Total	
	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%
Adm. scolaire	21	0,1	465	1,1			783	16,2	20	9,3	1 289	1,8
Andragogie	251	1,0	58	0,1	31	3,1	389	8,0	19	8,8	748	1,0
Enseignement	21 948	85,7	37 225	91,4	836	83,6	1 717	35,4	109	50,5	61 835	85,4
Act. physique	200	0,8	1 263	3,1	10	1,0	220	4,5	4	1,9	1 697	2,4
Fond. éducation							151	3,1	8	3,7	159	0,2
Orientation et psycho. éduc.	1 231	4,8	828	2,0			630	13,0	7	3,2	2 696	3,7
Mesure et éval.	121	0,5					103	2,1	12	5,6	236	0,3
Psychoéduc.	338	1,3	733	1,8			92	1,9			1 163	1,6
Techno. éduc.	978	3,8	177	0,4	123	12,3	458	9,5	17	7,9	1 753	2,4
Educ. comparée							40	0,8	20	9,3	60	0,1
Autres	530	2,1					261	5,4			791	1,1
Total	25 618	100,0	40 749	100,0	1 000	100,0	4 844	100,0	216	100,0	72 427	100,0

Source: CUQ
Note: (1) Données incomplètes certaines années pour certains programmes de Concordia et de Montréal. Certaines données couvrent l'année scolaire plutôt que l'année civile. A l'UQAM, les données comprennent les diplômés des option autres qu'enseignement pour quelques programmes de baccalauréats (sexologie, musique, art dramatique et danse).

Tableau 11.2

Nombre de cours de 1er cycle selon le nombre d'inscriptions par université (1)
1983-84 (session d'automne)

UNIVERSITÉS	NOMBRE D'ÉTUDIANTS																											
	1 - 10		11 - 20		21 - 30		31 - 40		41 - 50		51 - 60		61 - 70		71 - 80		81 - 90		91-100		101-200		201-300		301-400		401-500		TOTAL	
	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%
Laval	52	27,2	36	18,8	23	12,0	10	5,2	11	5,8	8	4,2	6	3,1	9	4,7	10	5,2	5	2,6	16	8,4	3	1,6	2	1,0			191	100,0
Montréal	24	22,6	10	9,4	20	18,9	11	10,4	3	2,8	5	4,7	3	2,8	2	1,9	4	3,8	5	4,7	18	17,0	1	0,9					106	100,0
Sherbrooke	74	37,0	29	14,5	23	11,5	10	5,0	22	11,0	10	5,0	7	3,5	3	1,5	7	3,5	3	1,5	11	5,5	1	0,5					200	100,0
UQAM	5	6,7	8	10,7	13	17,3	15	20,0	10	13,3	6	8,0	5	6,7	3	4,0	1	1,3			8	10,7	1	1,3					75	100,0
UQTR	24	37,5	13	20,3	5	7,8	6	9,4			5	7,8	3	4,7	1	1,6	2	3,1	1	1,6	3	4,7			1	1,6			64	100,0
UQAC	50	43,1	19	16,4	19	16,4	6	5,2	7	6,0	4	3,4	5	4,3	4	3,4	2	1,7											116	100,0
UQAR	15	22,1	6	8,8	6	8,8	14	20,6	11	16,2	3	4,4	3	4,4	3	4,4			2	2,9	5	7,4							68	100,0
UQAH	15	38,5	6	15,4	5	12,8	5	12,8	4	10,3	1	2,6			1	2,6					1	2,6					1	2,6	39	100,0
UQAT	49	49,5	19	19,2	16	16,2	6	6,1	5	5,1	1	1,0			1	1,0	1	1,0	1	1,0									99	100,0
McGill	131	45,0	80	27,5	29	10,0	12	4,1	9	3,1	10	3,4	5	1,7	5	1,7	1	0,3	2	0,7	3	1,0	2	0,7	2	0,7			291	100,0
Concordia	5	15,2	9	27,3	5	15,2	5	15,2	5	15,2	2	6,1			1	3,0					1	3,0							33	100,0
TOTAL	444	34,6	235	18,3	164	12,8	100	7,8	87	6,8	55	4,3	37	2,9	33	2,6	28	2,2	19	1,5	66	5,1	8	0,6	5	0,4	1	0,1	1 282	100,0

Source: RECU
Note: (1) Pour les facultés et départements d'éducation. Bishop's n'offre pas de cours de 1er cycle.

VOLET 4: LES RESSOURCES HUMAINES ET FINANCIÈRES

Tableau 3

Professeurs réguliers du secteur de l'éducation, par universités, selon le rattachement administratif 1983-84

	Facultés et départements d'éducation		Autres facultés ou départements (1)		Total
	N	%	N	%	N= 100%
Laval	134	72,8	50	27,2	184
Montréal	100	72,5	38	27,5	138
Sherbrooke	73	70,9	30	29,1	103
UQAM	64	34,8	120	65,2	184
UQTR	33	51,6	31	48,4	64
UQAC	31	79,5	8	20,5	39
UQAR	42	85,7	7	14,3	49
UQAH	16	36,4	28	63,6	44
UQAT	10	50,0	10	50,0	20
McGill	117	86,7	18	13,3	135
Concordia	24	51,1	23	48,9	47
Bishop's	1	100,0	0	0	1
Total	645	64,0	363	36,0	1 008

Source: CUQ

Note: (1) Données estimées par les universités.

VOLET 5: LA RECHERCHE

Tableau 17

Nombre moyen de chercheurs et d'étudiants par équipe subventionnée par le Fonds F.C.A.R., par comité 1982-1983 à 1985-1986

	Nombre moyen de chercheurs	Nombre moyen d'étudiants			
		Cycles			Total
		1er	2e	3e	
Comités 1 à 5					
1982-1983	4,4	0,6	4,3	2,5	7,3
1983-1984	4,4	0,7	4,7	2,8	8,2
1984-1985	4,6	0,8	5,6	3,2	9,7
1985-1986	4,4	0,6	5,9	3,4	9,9
1982-1983 à 1985-1986	4,5	0,7	5,1	3,0	8,9
Comité 6					
1982-1983	2,9	0,4	4,0	1,2	5,6
1983-1984	2,7	0,2	4,1	1,2	5,5
1984-1985	2,9	0,5	3,5	1,3	5,3
1985-1986	2,9	0,2	3,7	1,4	5,4
1982-1983 à 1985-1986	2,8	0,3	3,8	1,3	5,4
Comités 7 à 11					
1982-1983	2,8	0,2	3,2	1,3	4,7
1983-1984	2,9	0,3	3,2	1,3	4,8
1984-1985	2,8	0,3	3,3	1,5	5,1
1985-1986	2,8	0,3	3,3	1,5	5,1
1982-1983 à 1985-1986	2,8	0,3	3,2	1,4	4,9

Source: Fonds F.C.A.R., totalisations spéciales.

Tableau 18

Répartition selon le cycle des étudiants participant aux équipes subventionnées par le Fonds F.C.A.R., par comité (en%) 1982-1983 à 1985-1986				
	1er cycle %	2e cycle %	3e cycle %	total %
Comités 1 à 5				
1982-1983	7,7	58,2	34,1	100,0
1983-1984	8,2	57,4	34,4	100,0
1984-1985	8,6	58,2	33,2	100,0
1985-1986	5,7	59,8	34,5	100,0
1982-1983 à 1985-1986	7,5	58,4	34,1	100,0
Comité 6				
1982-1983	6,4	71,4	22,2	100,0
1983-1984	4,5	74,3	21,2	100,0
1984-1985	9,1	66,5	24,4	100,0
1985-1986	4,5	69,2	26,3	100,0
1982-1983 à 1985-1986	6,1	70,5	23,4	100,0
Comités 7 à 11				
1982-1983	4,5	67,4	28,1	100,0
1983-1984	5,7	66,7	27,6	100,0
1984-1985	6,2	64,8	29,0	100,0
1985-1986	6,0	64,2	29,8	100,0
1982-1983 à 1985-1986	5,6	65,7	28,7	100,0

Source: Fonds F.C.A.R., totalisations spéciales.

Tableau 8

Nombre moyen d'étudiants par équipe subventionnée par le comité 6 du Fonds F.C.A.R., par université 1982-1983 à 1985-1986

	1982-1983	1983-1984	1984-1985	1985-1986
Laval	4,5	5,9	5,6	5,2
Montréal	7,2	5,9	5,4	5,8
Sherbrooke	7,8	4,8	3,8	6,4
UQAM	7,8	6,2	8,4	6,1
UQTR	4,7	5,2	6,5	6,5
UQAC	3,3	3,6	3,2	3,5
UQAR	7,0	5,0	2,0	3,0
UQAH	0	0	0	---
UQAT	___	___	3,0	3,0
INRS-Éducation	1,7	6,2	2,5	2,3
McGill	4,5	5,5	3,9	5,4
Concordia	5,6	5,0	5,6	5,3
TOTAL	5,6	5,5	5,3	5,4

Source: Fonds F.C.A.R., totalisations spéciales.

Tableau 9

Répartition selon le cycle, des étudiants participant aux équipes subventionnées par le comité 6 du Fonds F.C.A.R., par université (en %)
1982-1983 à 1985-1986

	1982-1983				1983-1984				1984-1985				1985-1986			
	1er %	2e %	3e %	Total %	1er %	2e %	3e %	Total %	1er %	2e %	3e %	Total %	1er %	2e %	3e %	Total %
Laval	2,6	60,5	36,9	100,0	7,4	68,4	24,2	100,0	6,3	58,9	34,8	100,0	4,5	62,7	32,8	100,0
Montréal	5,4	56,9	37,7	100,0	2,3	61,2	36,5	100,0	1,0	57,8	41,2	100,0	2,6	46,1	51,3	100,0
Sherbrooke	12,9	87,1	0	100,0	0	100,0	0	100,0	0	83,0	7,0	100,0	0	100,0	0	100,0
UQAM	12,8	74,4	12,8	100,0	12,9	75,8	11,3	100,0	34,8	60,9	4,3	100,0	9,4	71,8	18,8	100,0
UQTR	0	100,0	0	100,0	5,5	86,1	8,4	100,0	7,7	76,9	15,4	100,0	10,3	66,7	23,0	100,0
UQAC	0	100,0	0	100,0	5,6	94,4	0	100,0	6,3	93,7	0	100,0	7,1	92,9	0	100,0
UQAR	0	100,0	0	100,0	0	100,0	0	100,0	0	100,0	0	100,0	0	100,0	0	100,0
UQAH	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---
UQAT	---	---	---	---	---	---	---	---	0	100,0	0	100,0	0	100,0	0	100,0
INRS-Éducation	0	100,0	0	100,0	9,7	64,5	25,8	100,0	0	60,0	40,0	100,0	0	71,4	28,6	100,0
McGill	7,4	75,9	16,7	100,0	0	71,7	28,3	100,0	0	76,7	23,3	100,0	3,0	70,8	26,2	100,0
Concordia	5,3	75,0	19,7	100,0	0	87,3	12,7	100,0	0	76,8	23,2	100,0	0	81,0	19,0	100,0
TOTAL	6,4	71,4	22,2	100,0	4,5	74,3	21,2	100,0	9,1	66,5	24,4	100,0	4,5	69,2	26,3	100,0

Source: Fonds F.C.A.R., totalisations spéciales.

Tableau 19

Évolution du nombre et des montants de subventions et commandites reçues par les unités administratives d'éducation et par l'ensemble des unités administratives

1979-80 à 1983-84

Années / Unités administratives		Nombre de subv. et commandites #	% par rapport à l'ensemble %	Montants $	% par rapport à l'ensemble %	Variations des montant p/r à l'année précédente %	Valeur moyenne $
1979-80	Education	328	5,1	2 603 830	2,7		7 939
	Total	6 410	100,0	95 689 896	100,0		14 928
1980-81	Education	350	5,5	4 159 589	3,5	59,7	11 885
	Total	6 316	100,0	117 979 221	100,0	23,3	18 679
1981-82	Education	440	6,3	4 959 107	3,5	19,2	11 271
	Total	6 947	100,0	140 787 110	100,0	19,3	20 266
1982-83	Education	474	6,6	5 473 488	3,5	10,4	11 547
	Total	7 131	100,0	156 350 089	100,0	11,1	21 925
1983-84	Education	529	6,5	6 847 474	4,0	25,1	12 944
	Total	8 150	100,0	172 182 951	100,0	10,1	21 127
TOTAL	Education	2 121	6,1	24 043 488	3,5	(1) 163,0	11 336
Toutes unités adm.		34 954	100,0	682 989 267	100,0	79,9	19 540

Source: Inventaire de la recherche subventionnée et commanditée dans les universités du Québec, DGERU, MEQ.

(1) Variations de 1983-84 par rapport à 1979-80.

Tableau 22
Montants annuels moyens reçus par les professeurs des unités administratives d'éducation, par sous-secteurs(1)
1981-82 à 1983-84
(VOLET 5 - LA RECHERCHE)

Universités	1 Unités administratives d'éducation	2 Sous-secteur éducation physique	3 Sous-secteur éducation	4 Sous-secteur éducation, moins ce qui vient du ME
	$	$	$	$
Laval	11 741	14 270	10 914	7 967
Montréal	7 293	9 533	7 269	5 037
Sherbrooke	4 307	1 509	5 119	1 766
McGill	2 839	–	2 839	2 839
Concordia	9 984	1 382	12 775	12 775
UQ	7 526	7 383	7 549	2 846
UQAM	5 773	5 372	5 926	3 485
UQTR	11 043	10 184	11 434	4 345
UQAC	4 201	–	4 201	2 764
UQAR	5 064	–	5 064	1 843
UQAH	16 595	–	16 595	2 257
UQAT	8 948	–	8 948	1 539
Ensemble	7 212	7 598	7 236	4 298

1) Calculés sur la base du nombre de professeurs réguliers venant du CUQ.

2) Notamment le PPMF et le PPMEP ; données estimées.

Tableau 23

Position de chaque université par rapport au financement de la recherche reçu par les universités administratives d'éducation

Universités (2)	1 Rang p./r au montant global reçu 1979-1980 1983-1984	2 Rang p./r au montant moyen par prof. 1981-1982 1983-1984 (1)	3 Rang p./r au montant moyen en éduc. phys. 1981-82 1983-84 (1)	4 Rang p./r (1) au montant moyen en sciences de l'éducation 1981-82 à 1983-84 (1)	5 Rang p./r (1) au montant moyen en sciences de l'éducation moins ce qui vient du MEQ(1)	6 Rang (3) attribué dans le rapport Lacroix
Laval	1	2	1	4	2	1
Montréal	2	6	3	6	3	6
Sherbrooke	5	9	5	8	10	7
McGill	6	11	–	11	6	4
Concordia	8	4	6	2	1	3
U.Q. (2)		(5-6)	(3-4)	(5-6)	(6-8)	5
U.Q.A.M.	4	7	4	7	5	2
U.Q.T.R.	3	3	2	3	4	
U.Q.A.C.	11	10	–	10	7	
U.Q.A.R.	10	8	–	9	9	
U.Q.A.H.	7	1	–	1	8	
U.Q.A.T.	9	5	–	5	11	

1) Pour calculer les montants moyens nous avons utilisé le nombre de professeurs réels.

2) L'INRS ne peut être comparé aux autres établissement car il ne s'y donne pas d'enseignement.

3) Le rang traduit le rapport entre les subventions accordées à l'université i par rapport à l'ensemble des universités du Québec sur le personnel enseignant de l'université i par rapport à l'ensemble des universités du Québec, pour l'année 1982-83. Les subventions proviennent:

   a) des organismes fédéraux: CRSH, CRSNG, CRM, autres.

   b) des organismes provinciaux: FCAR, FRSQ, CRSAQ, CQRS.

Dans Rapport du groupe de travail sur les priorités présenté au Comité de la planification de l'Université de Montréal. Annexe 3, T. A1.6, p. 36, av. 1985.

Tableau 24

Évolution des montants de subventions et commandites reçues pr les unités administratives d'éducation, par sous-secteurs et par universités
1979-80 à 1983-84
(VOLET 5 - LA RECHERCHE)

Années / Un. adm.		LAVAL		MONTREAL		SHERBROOKE		UQAM		UQTR		CONCORDIA		AUTRES		ENSEMBLE	
		$	%	$	%	$	%	$	%	$	%	$	%	$	%	$	%
1979-80	Sc. éd.	318 418	54,1	444 852	82,1	274 276	91,1	194 033	99,0	276 515	77,1	66 419	92,4	546 249	100,0	2 120 762	81,4
	Ed. phy.	269 839	45,9	75 946	14,0	26 718	8,9	1 938	1,0	82 229	22,9	5 498	7,6			462 168	17,7
	Psy. éd.			20 900	3,9											20 900	0,8
	Total	588 257	100,0	541 698	100,0	300 994	100,0	195 971	100,0	358 744	100,0	71 917	100,0	546 249	100,0	2 603 830	100,0
1980-81	Sc. éd.	722 736	77,0	712 246	84,9	297 356	85,7	431 269	98,4	234 314	88,7	179 758	97,5	1 148 172	100,0	3 725 851	89,6
	Ed. phy.	215 776	33,0	110 111	13,1	49 776	14,3	7 000	1,6	29 902	11,3	4 672	2,5			417 237	10,0
	Psy. éd.			16 501	2,0											16 501	0,4
	Total	938 512	100,0	838 858	100,0	347 132	100,0	438 269	100,0	264 216	100,0	184 430	100,0	1 148 172	100,0	4 159 589	100,0
1981-82	Sc. éd.	686 743	60,1	599 340	77,0	330 446	86,7	435 698	87,6	336 057	92,6	494 640	99,5	1 299 458	100,0	4 182 382	84,3
	Ed. phy.	455 882	39,9	147 830	19,0	50 626	13,3	61 542	12,4	26 940	7,4	2 586	0,5			745 406	15,0
	Psy. éd.			31 319	4,0											31 319	0,6
	Total	1 142 625	100,0	778 489	100,0	381 072	100,0	497 240	100,0	362 997	100,0	497 226	100,0	1 299 458	100,0	4 959 107	100,0
1982-83	Sc. éd.	1 165 439	73,0	758 431	82,8	341 853	91,4	376 865	75,8	330 243	64,5	168 980	96,5	1 338 889	100,0	4 520 700	82,6
	Ed. phy.	432 136	27,0	114 152	12,4	32 151	8,6	120 474	24,2	203 999	35,5	6 216	3,5			909 128	16,6
	Psy. éd.			43 660	4,8											43 660	0,8
	Total	1 597 575	100,0	916 243	100,0	374 004	100,0	497 339	100,0	574 242	100,0	175 196	100,0	1 338 889	100,0	5 473 488	100,0
1983-84	Sc. éd.	1 454 848	73,5	822 945	61,1	448 797	97,7	325 247	70,7	425 622	65,2	256 168	89,6	1 662 740	100,0	5 396 367	78,8
	Ed. phy.	524 722	26,5	472 050	35,1	10 796	2,3	134 934	29,3	227 360	34,8	29 900	10,4			1 399 762	20,4
	Psy. éd.			51 345	3,8											51 345	0,7
	Total	1 979 570	100,0	1 346 340	100,0	459 593	100,0	460 181	100,0	652 982	100,0	286 068	100,0	1 662 740	100,0	6 847 474	100,0
1979-80 - 1983-84																	
	Sc. éd.	4 348 184	69,6	3 337 814	75,5	1 692 728	90,9	1 763 112	84,4	1 642 751	74,2	1 165 965	96,0	5 995 508	100,0	19 946 062	83,0
	Ed. phy.	1 898 355	30,4	920 089	20,8	170 067	9,1	325 888	15,6	570 430	25,8	48 872	4,0			3 933 701	16,4
	Psy. éd.			163 725	3,7											163 725	0,7
	Total	6 246 539	100,0	4 421 628	100,0	1 862 795	100,0	2 089 000	100,0	2 213 181	100,0	1 214 837	100,0	5 995 508	100,0	24 043 488	100,0

Source: Inventaire de la recherche subventionnée et commanditée dans les universités du Québec. DGERU, MEQ.

ANNEXE 4

LISTE DES PARTICIPANTS

AUX ATELIERS DE CONSULTATION

Atelier 1: 28 novembre 1986

Les ressources humaines et matérielles(1)

Monsieur Jean-Paul Broudehoux, directeur des affaires académiques, Direction générale de l'enseignement et de la recherche universitaires, ministère de l'Enseignement supérieur et de la Science

Monsieur Maurice Cohen, vice-recteur aux Relations institutionnelles et Finances, Université Concordia

Monsieur Pierre DeCelles, vice-recteur aux affaires professorales et étudiantes, Université Laval

Monsieur Robert Lacroix, professeur, Département des sciences économiques, Faculté des arts et des sciences, Université de Montréal

Monsieur Paul Laurin, doyen des études avancées et de la recherche, Université du Québec à Trois-Rivières

Monsieur Yvon Lussier, directeur, Bureau de la recherche institutionnelle, Université du Québec à Montréal

Monsieur Denis Marceau, doyen, Faculté des sciences de l'éducation, Université de Sherbrooke

Monsieur Jacques Racine, doyen, Faculté de théologie, Université Laval

Monsieur David C. Smith, doyen, Faculté d'éducation, Université McGill

Monsieur Michel Trahan, doyen, Faculté des sciences de l'éducation, Université de Montréal

Madame Denise Véronneau, directrice, Programmes de maîtrise, Université du Québec à Montréal

Monsieur John Wolforth, doyen associé, Faculté d'éducation, Université McGill

---

1. Les titres indiqués sont ceux qu'occupaient les personnes lors de la tenue des ateliers de consultation.

Atelier 2: - 2 décembre 1986

Les études de 2e et 3e cycles et la recherche en éducation

Monsieur Michel Allard, professeur, Département des sciences de l'éducation, Université du Québec à Montréal

Madame Diane Gagnon, directrice, Direction de la recherche, ministère de l'Éducation du Québec

Monsieur Robert Davidson, Fédération canadienne des sciences sociales

Madame Colette Dufresne Tassé, directrice, Section d'andragogie, Faculté des sciences de l'éducation, Université de Montréal

Monsieur N. Henchey, professeur, Département d'administration et politiques scolaires, Faculté d'éducation, Université McGill

Monsieur Claude Lessard, professeur, Section de l'éducation comparée et des fondements de l'éducation, Faculté des sciences de l'éducation, Université de Montréal

Monsieur Arthur Marsolais, directeur de la recherche, Conseil supérieur de l'éducation

Monsieur David Mitchell, professeur, Département d'éducation, Université Concordia

Monsieur Louis Pelletier, chef de section, Service de recherche universitaire, Direction des affaires académiques, Direction générale de l'enseignement et de la recherche universitaires, ministère de l'Enseignement supérieur et de la Science

Monsieur Gilles Piedalue, Bureau de la recherche institutionnelle, Université du Québec à Montréal

Monsieur Claude Trottier, professeur, Département d'administration et politiques scolaires, Université Laval

Atelier 3: - 11 décembre 1986

Le 1er cycle et la formation des maîtres

Monsieur Jacques Bachand, directeur des études de 1er cycle, Université du Québec

Monsieur Rémi Beaudoin, directeur, Services éducatifs du secondaire, Commission des écoles catholiques de Québec

Monsieur André Blondin, conseiller pédagogique en sciences de la nature, Commission des écoles catholiques de Montréal - région ouest

Monsieur Andréa Bouchard, ministère de l'Éducation du Québec

Monsieur Marcel Brisebois, conseiller pédagogique en mathématiques, Commission des écoles catholiques de Montréal - région est

Monsieur Roland Brunet, Bureau de la recherche institutionnelle, Université du Québec à Montréal

Monsieur Michel Carbonneau, vice-doyen à la gestion et aux études de 1er cycle, Faculté des sciences de l'éducation, Université de Montréal

Monsieur Dennis Dicks, vice-doyen, Faculté des arts et sciences, Université Concordia

Monsieur Daniel Hade, vice-doyen aux études de 1er cycle, Faculté d'éducation, Université de Sherbrooke

Monsieur N. Henchey, professeur, Département d'administration et politiques scolaires, Faculté d'éducation, Université McGill

Madame Thérèse Laferrière, vice-doyenne, à l'enseignement, Faculté des sciences de l'éducation, Université Laval

Monsieur Marcel Lamarre, Commission des écoles catholiques de Montréal

Monsieur Rénald Legendre, professeur, Département des sciences de l'éducation, Université du Québec à Montréal

Monsieur Pierre Lucier, président, Conseil supérieur de l'éducation

Monsieur Louis Pelletier, chef de section, Service de recherche universitaire, Direction des affaires académiques, Direction générale de l'enseignement et de la recherche universitaires, ministère de l'Enseignement supérieur et de la Science

Monsieur Gilles Primeau, coordonnateur cadre à l'enseignement préscolaire et primaire, Service des études, Commission des écoles catholiques de Montréal

Monsieur Robert Thibodeau, coordonnateur des programmes réguliers, Direction générale de l'enseignement et de la recherche universitaires, ministère de l'Enseignement supérieur et de la Science

Monsieur Fernand Toussaint, Québec

Madame Paulette Vigeant-Galley, coordonnatrice, Perfectionnement des enseignants, Commission des écoles catholiques de Montréal

Monsieur Allan Wright, doyen adjoint - Études de 1er cycle, Université du Québec à Rimouski

Atelier 4: 4 février 1987

L'université et l'éducation

Monsieur Paul Davenport, vice-principal à la planification, Université McGill

Monsieur Michel Gervais, vice-recteur à l'enseignement et à la recherche, Université Laval

Madame Aline Fortin, adjointe au vice-recteur aux études, Université de Montréal

Monsieur Claude Hamel, vice-président à l'enseignement et à la recherche, Université du Québec

Monsieur Jacques L'Ecuyer, président, Conseil des universités

Madame Monique Lefebvre-Pinard, vice-rectrice à l'enseignement et à la recherche, Université du Québec à Montréal

Monsieur Yvon Lussier, directeur, Bureau de la recherche institutionnelle, Université du Québec à Montréal

Monsieur Yves Martin, ex-sous-ministre de l'Éducation, ex-recteur de l'Université de Sherbrooke

Monsieur Guy Massicotte, recteur, Université du Québec à Rimouski

Monsieur Jean-Guy Ouellet, vice-recteur à l'enseignement, Université de Sherbrooke

Monsieur René Simard, vice-recteur aux études, Université de Montréal

Monsieur Francis Whyte, vice-recteur à l'enseignement et à la recherche, Université Concordia

Atelier 5: 5 février 1987

L'éducation et l'activité physiques dans les universités québécoises

Madame Lise Carrière, directrice, Département de kinanthropologie, Université du Québec à Montréal

Monsieur Jacques Dessureault, directeur, Département des sciences de l'activité physique, Université du Québec à Trois-Rivières

Madame Lise Gauvin, Département d'activité physique, Université Concordia

Monsieur Georges B. Lemieux, doyen, Faculté d'éducation physique et sportive, Université de Sherbrooke

Monsieur François Péronnet, directeur, Département d'éducation physique et des sports, Université de Montréal

Monsieur Jacques Samson, directeur, Département d'éducation physique, Faculté des sciences de l'éducation, Université Laval

Monsieur W.R. Sellers, directeur, Département d'activité physique, Université Concordia

Monsieur Arthur Sheedy, professeur, Département d'éducation physique et des sports, Université de Montréal

Monsieur A.E. Wall, directeur, Département d'éducation physique, Université McGill

ANNEXE 5

LISTE DES PERSONNES CONSULTÉES SUR L'ORGANISATION

DE LA RECHERCHE EN ÉDUCATION

ALLARD, Michel, professeur, Département des sciences de l'éducation, UQAM; président de l'Association canadienne d'études en éducation.

GAGNÉ, Gilles, vice-doyen à la recherche, Faculté des sciences de l'éducation, Université de Montréal.

GODBOUT, Paul, professeur, Faculté des sciences de l'éducation, Université Laval.

LAFERRIÈRE, Thérèse, doyenne (à partir du 18 juin 1987), Faculté des sciences de l'éducation, Université Laval.

LAINESSE, Claude, directeur, Département des sciences de l'éducation, UQTR; membre de l'exécutif de l'Association des doyens en éducation.

MARCEAU, Denis, doyen, Faculté d'éducation, Université de Sherbrooke; membre de l'exécutif de l'Association des doyens en éducation.

RACETTE, Geneviève, professeure, UQAM.

SLATER, Eddy, doyen (jusqu'au 18 juin 1987), Faculté des sciences de l'éducation, Université Laval; président de l'Association des doyens en éducation.

SMITH, David, doyen, Faculté d'éducation, Université McGill; membre de l'exécutif de l'Association des doyens en éducation.

TRAHAN, Michel, doyen, Faculté des sciences de l'éducation, Université de Montréal; membre de l'exécutif de l'Association des doyens en éducation.

TROTTIER, Claude, professeur, Faculté des sciences de l'éducation, Université Laval.

VOYER, Jean-Paul, vice-doyen, Faculté d'éducation, Université Laval.

Conseil des universités
2700, boul. Laurier
Tour Frontenac, 8e étage
Sainte-Foy
G1V 2L8

Conseil
des universités

701-0039